

نظرات

في التعليم الثانوي

محمّد كونا ننت
الدكتور محمد علي العرياني

تأليف
ترجمة

نظرات فی التعليم الثانوی

نشر هذا الكتاب بالاشتراك
مع
مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر
القاهرة — نيويورك
يونية سنة ١٩٦٥

الطبعة العالمية ١٦، ١٧ شمس سحر بالقاهرة

نظرات في التعليم الثانوي

تأليف
جيمس كونيانت

ترجمة
الدكتور محمد علي العربيان

تقديم
أحمد خائف
وكيل وزارة التربية والتعليم

دار النهضة العربية
٣٢ شارع ميدان النور

هذه الترجمة مرخص بها ، وقد قامت مؤسسة فرانكلين للطباعة
والنشر بشراء حق الترجمة من صاحب هذا الحق .

This is an authorized translation of THE AMERICAN
HIGH SCHOOL TODAY by James B. Conant. Copyright
© 1950 by James Bryant Conant. Published by McGraw-
Hill Book Company, Inc., New York.

المشتركون في هذا الكتاب

المؤلف

جيمس كونانت : ولد في دورشستر بولاية ماساشوستس سنة ١٨٩٣ . تخرج في كلية هارفارد بمرتبة الشرف وواصل دراسته فيها إلى أن حصل على درجة الدكتوراه في فرع الكيمياء سنة ١٩١٦ . وقد حصل منذ ذلك الوقت على رتب شرف من أكثر من ٤٠ كلية في جميع أنحاء العالم . بدأ كونانت حياته العملية بتدريس الكيمياء في جامعة هارفارد وقد أدت قدراته الفذة إلى تعيينه مديراً لتلك الجامعة في سنة ١٩٣٣ ، وظل يشغل هذا المنصب عشرين عاماً .

وعندما اعتزل الخدمة في هارفارد ، عينه الرئيس أيزنهاور سفيراً للولايات المتحدة لدى ألمانيا الغربية من ١٩٥٣ إلى ١٩٥٧ . وقد قام حديثاً بدراسات عن المدارس الثانوية الأمريكية بمنحة من مؤسسة كارنيجي . وهذا الكتاب هو نتيجة هذه الدراسات . ألف كتاباً كثيرة منها كتاب « التربية والحرية » Education and Liberty وكتاب عن « تفهم العلم » On Understanding Science وكتاب Science And Common Sense الذي نشرته هذه المؤسسة بعنوان « مواقف حاسمة في تاريخ العلم » .

المترجم

الدكتور محمد علي العريان : أستاذ التربية بكلية المعلمين بالقاهرة وخبير اليونسكو المنتدب بمعهد تدريب المعلمين بالسودان . حصل على ليسانس الآداب ، قسم اللغة الإنجليزية ، بجامعة القاهرة مع درجة الامتياز سنة ١٩٣٩ . ثم حصل على دبلوم معهد التربية العالي للمعلمين بالقاهرة مع مرتبة الشرف سنة ١٩٤٠ . درس في أكسفورد وإكستر بإنجلترا ، وحصل على دبلوم اللغة الإنجليزية ، ثم حصل على درجة الماجستير في التربية وعلم النفس من جامعة كولومبيا سنة ١٩٥٠ ، ودرجة الدكتوراه في التربية من الجامعة نفسها سنة ١٩٥٢ ، ومنحته هذه الجامعة ميدالية الخدمة العلمية الممتازة سنة ١٩٥٤ .

شغل عدة مناصب هامة ، فعمل مديراً لمكتب الاستعلامات السياحية بنيويورك ، ثم عمل بقسم الإذاعة والترجمة بقر الأمم المتحدة بنيويورك . كذلك عمل بدار التحرير للطبع والنشر . واختير منذ سنة ١٩٦٢ عضواً في لجنة انجمن اللغوى لمصطلحات التربية وعلم النفس . ترجم كتاب « النفس المنبثقة » و « نظرات في الثقافة » و « قاموس جون ديوى » و « أحاديث المعلمين والمتعلمين » و « النشاط المدرسى في المدارس الثانوية » و « لماذا نعلم » و « البراجماتية » و « أفكار وشخصية وليام جيمس » و « عندما يواجه المعلمون أنفسهم » ، وكلها من الكتب التي أصدرتها هذه المؤسسة .

مصمم الغلاف : سمير على الغلال .

محتويات الكتاب

صفحة-

مقدمة بقلم أحمد خاكي وكيل وزارة التربية والتعليم
تقديم بقلم جون جاردنر
القسم الأول : خصائص التربية الأمريكية	...	٩
القسم الثاني : صفة مميزة فريدة
المدرسة الثانوية الجامعة	...	٢٣
القسم الثالث : توصيات للنهوض بمستوى التعليم الثانوى العام	...	٦٩
القسم الرابع : المدارس الثانوية ذات الدرجة المحدودة
من الجامعية	...	٩٢٩
(أ) المدرسة الثانوية الصغرى		
(ب) مدرسة المدينة الكبيرة الثانوية		
(ج) مدرسة الضواحي الثانوية		

الملاحق

صفحة

الملاحق (أ)	الولايات التي شملها البحث ١٦١
الملاحق (ب)	المدارس التي تمت زيارتها ١٦٢
الملاحق (ت)	معايير تقويم المدرسة الثانوية الجامعة ١٦٨
الملاحق (ث)	قوائم الجرد الأكاديمي ١٨٧
	١ - موجز للبنين
	٢ - موجز للبنات
	٣ - تعليق على الإحصاءات
الملاحق (ج)	قائمة الجرد الأكاديمي لولاية ماريلاند ... ١٩٠
الملاحق (ح)	التعليم المنهي ١٩٦
الملاحق (خ)	إحصاء يشمل ٤٨ ولاية للمدارس الثانوية والمقيدين بها ٢٠٥
الملاحق (د)	تعليقات بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمي ... ٢٠٦

مقدمة

التعليم الثانوى فى الجمهورية العربية المتحدة

بإسم
أحمد فاكى

وكيل وزارة التربية والتعليم

فى سنة ١٩٤١ خرجت علينا وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف حينذاك) ببيان عن عدد الطلبة والطالبات الذين تقدموا لامتحان الشهادة الثانوية العامة (أى الشهادة التوجيهية حينذاك) . وقد أحصت الوزارة أن عدد المتقدمين إلى امتحان هذه الشهادة كان فى تلك السنة ٣٦٤١ منهم ٥٣٢ فى قسم الآداب و ٧٤٩ فى قسم الرياضة و ٢٣٦٠ فى قسم العلوم . وكان النجاح فى هذه الأقسام بنسبة ٣٧ ٪ و ٣٦٤ ٪ و ٣٩٨ ٪ على التوالى . وكان من المنتظر أن يتقدم لنفس هذا الامتحان فى السنة التالية ٥٠٢٥ أى بزيادة ١٣٧٢ طالباً وطالبة . وكانت هذه الزيادة تعتبر ، عند بعض الباحثين فى تلك السنة ، مشكاة ينبغى التعجيل فى حلها . فإن الزيادة من ٣٦٤١ إلى ٥٠٢٥ كانت فى نفسها دليلاً على أن الوضع بمكانة المدرسة الثانوية كان فى ازدياد مطرد . ولم يخف على الباحثين يومذاك أيضاً أن زيادة مقدارها ١٣٧٢ طالباً

كانت مشكلة في ذاتها تدخل بين المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي كانت تجتازها البلاد والحرب مازالت يشتعل أوارها .

وفي سنة ١٩٦٤ - ١٩٦٥ أى في السنة التي نكتب فيها نريد أن نورد الأرقام التي تناظر هذه الإحصاءات حتى ندرك ضخامة المشكلة التي تواجهنا هذه الأيام في التعليم الثانوى . تقول إحصاءات هذه الساعة التي نكتب فيها إن جملة المتقدمين إلى امتحان الشهادة الثانوية العامة يونية سنة ١٩٦٥ في الجمهورية العربية المتحدة - فيما عدا معاهد الأزهر - قد بلغت ٩٤٥٥٦ طالباً وطالبة ، من هؤلاء ٦٢٦٨٨ في القسم العلمى و ٣١٨٦٨ في القسم الأدبى : ومعنى ذلك أن عدد المتقدمين لهذا الامتحان زاد أكثر من ستة وعشرين ضعفاً خلال سنوات مداها أربع وعشرون سنة .

فإذا نحن حاولنا أن نستقرئ الإحصاءات المتاحة لنا بعد ذلك وجدنا تضخماً كبيراً في الإقبال على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من طلبة المنازل . فنصف الذين تقدموا للقسم الأدبى هذه السنة من طلبة المنازل ، وتقول الإحصاءات إنه قد تقدم من المدارس ١٥٩٣٢ ، ومن المنازل على نظام السنة الواحدة ٧٩٩٦ وعلى نظام الثلاث السنوات ٧٩٤٠ ، أى إن عدد من تقدم من المنازل هو ١٥٩٣٦ وهو عدد يريد بأربعة على عدد من تقدم من المدارس . أما في القسم العلمى فهناك هذه الظاهرة ولكننا أخف وقمأ ، إذ أن عدد المتقدمين إلى القسم العلمى كما أسلفنا ٦٢٦٨٨ ، منهم ٤٨٥٦٧ من المدارس و ١٣٠٥٩ من المنازل على نظام السنة الواحدة و ١٠٦٣ من المنازل على نظام السنوات الثلاث .

(٥)

وليست هذه في الواقع إلا ظاهرة من ظواهر التكاثر العددي المذهل الذي امتازت به مراحل التعليم جميعاً ، ومنها التعليم الثانوي . وقد كان عدد تلاميذ المدارس الثانوية لا يمدو خمسين ألفاً بين بنين وبنات في المدارس الرسمية والحرية ، منهم ٢٨٣٥٤ في مدارس البنين و٢١٦٩٩ في مدارس البنات و١٦٧٧٣ في المدارس الحرية بنين و١٠٩٨٨ في المدارس الحرية بنات ، وحوالي ستة آلاف في المدارس الأجنبية . ولكن هذا العدد يقفز إلى ١٤٦٥٨٠ في سنة ١٩٥٢ - ١٩٥٣ وهي السنة الأخيرة التي كانت المرحلة الثانوية فيها ذات خمسة صفوف .

وفي سنة ١٩٥٣ تقرر أن تشطر المدرسة الثانوية إلى شطرين : أحدهما المدرسة الإعدادية وثانيهما المدرسة الثانوية ، وقد أصبحت هذه ذات ثلاثة صفوف ، وعلى الرغم من تخفف المدرسة الثانوية من أكثر من نصف تلامذتها ، إلا أن الإحصاءات تدل على إطراد في نمو المدرسة الثانوية ذات الثلاثة صفوف . وترى برفق هذا إحصاءات لعدد طلبة المدارس الثانوية العامة من سنة ٥٣ - ١٩٥٤ حتى سنة ٦٤ - ٦٥ ، ويتضح منه أنها قفرت من ٩٢٠٦٢ طالباً وطالبة في سنة ٥٣ - ١٩٥٤ إلى ١٧٢٢٢٩ في السنة التي نكتب فيها .

وينبغي أن نقف هنا قليلاً أمام ظاهرة التكاثر هذه . وأول ما نلاحظه هنا أن عدد الطلبة في المدارس الثانوية قد تضاعف خلال سني الثورة أي خلال المدة من سنة ١٩٥٣ إلى اليوم ، وأن هذه الزيادة تفوق نسبة التكاثر العددي للجمهورية . وثاني ما نستبينه هو أن معدل الزيادة ظل يتراوح فوق مائة ألف بعشرين أو ثلاثين ألفاً حتى

(٧)

طفر طفرة لأمثل لما في السنتين الأخيرتين . فإفراد التكاثر العددي
سائر إلى التضاعف .

* * *

ولكن ما السبب الأساسي في هذه الزيادة التي لمسناها في هذه
الإحصاءات ؟ فلنرجع مرة أخرى إلى التعليم الثانوي في فترة ما بعد
الحرب الكبرى الثانية . لقد ظهرت يومذاك فلسفات تعليمية في ميدان
الفكر . كانت الأمم تصطلي بنار الحرب ، وكانت تفكر فيما عسى أن
تقوم به من إصلاحات وخدمات بعد أن تضع الحرب أوزارها .
وظهرت في كل أمة من الأمم نوازع لتعديل التعليم ، وقام المربون فيها
يدعون إلى [إصلاح] التربية وإلى الأخذ بأصول ديمقراطية في التخطيط
لها ، ولم تكن مصر يومذاك شذوذاً على ما جال في العالم المتمدن من
هذه الاتجاهات . فقد خرجت وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف
يومذاك) في سنة ١٩٤٣ بتقرير عن إصلاح التعليم في مصر ، كان الوزير
متأثراً فيه كل التأثير بالأفكار التي وفدت من لجان التربية والتعليم في
أمريكا وإنجلترا ، بل كان متأثراً بنوع خاص بلجنة ألقت في إنجلترا
اسمها لجنة نورود ، وكان تقريره يدور حول ما جاء في تقرير هذه
اللجنة .

وكان أول أصل اتجهت إليه أفكار المربين خلال الحرب هو مبدأ
تكافؤ الفرص . وقد جاء في تقرير وزير المعارف في سنة ١٩٤٣
شرح مسهب لهذا المبدأ . فقد كانت الدراسة الثانوية في هذه السنين
بمصر وفات ، وكانت التلميذة في المدارس الثانوية تتكلف ٤٣ جنيهات تدفع

(٢)

منها عشرين جنيتها ، وكان التلميذ يتكاف ٣٣ جنيتها يدفع منها عشرين جنيتها أيضاً . ومعنى ذلك أن الأولاد والفتيات من النادرين على دفع هذه الجنميات العشرين هم الذين كان يسمح لهم بالالتحاق بالمدرسة الثانوية والاستمرار فيها ، من غير اعتبار لكفاية ولا ميول ولا لمواهب . وقد بشر سنة ١٩٤٣ بالمجانبة في مرحلتى التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، وقد جاء فى التقرير ما يلى :

« قلنا إن مبدأ تكافؤ الفرص قد أصبح حقيقة مقررة من حقائق الديمقراطية . وقد ارتبطت به حكومة إنجلترا ، كما ارتبطت به حكومة الولايات المتحدة ، وإن بعض الهيئات المعنية بشئون ما بعد الحرب ترى ضرورة تعاون الأمم جميعاً بميثاق دولى على تحقيق هذا المبدأ ، كما تقترح ألا تقبل أمة عضواً فى أية هيئة دولية أو عصبة أمم جديدة ، إلا إذا أخذت ابتداء بمبدأ تكافؤ الفرص وهيأت له أسبابه » .

« فليس ما يلى بمصر بدء ما تقدم أن تتخلف عن غيرها فى هذا المضمار تخلف العاجز أو تخلف المتردد ، فضلاً عما فى تحقيق هذا المبدأ وتقرير مجانية التعليم فى المرحلتين الابتدائية والثانوية بأنواعهما المختلفة ، من نفع ظاهر الأثر ، ومن إصلاح اجتماعى كبير . وإننا لنحس إحساساً واضحاً مؤلماً ما يصيب الطلاب وآباءهم وأسرهم من شقاء محزون وضيق خانق ، بسبب المصروفات المدرسية . ولو أتيج لكل فرد أن يطلع على ما يصف الآباء من حالهم فى طلبات المجانية وما يلتمسون من أسباب إلبائها له أمر هؤلاء الآباء وبينهم وبناتهم وأسرهم جميعاً وما يحملون من آلام الشقاء والحرمان ، فضلاً عما يحمل عليه ذلك من ضعف

(ن)

النفس والذلة ، وما ينشأ عنه من أسباب الموجدة والبغضاء بين الطبقات .
ثم ماذا تجدى التربية وإصلاح أساليب التعليم إذا كان التلميذ في المدرسة
يحمل من هم أبيه في ذلك ما يبعد بينه وبين هدوء النفس والاستقرار
والنشاط العقلي ، وينشئ بينه وبين رفقاءه الذين يراهم أقدر منه على
دفع المصروفات شعوراً بالمرارة يطرد في الزيادة يوماً فيوماً حتى
ليوشك في مستقبل الأيام أن يقسم الأمة طبقات متعادية لا تحميها
الروابط الروحية المقدسة التي تجمع أبناء الوطن الواحد قلباً وعقلاً
وعاطفة وفكرة .

« وما دامت الدولة قد التزمت منذ كانت ، أن تنفق على التعليم
أضعاف ما تجبى من التلاميذ باسم المصروفات المدرسية ، فلا معنى للإبقاء
على الجزء الذي تحصله والحرص على التشديد على الطلاب وأوليائهم
في سبيله ، ولا معنى لأن تتمكن الدولة الأغنياء من شراء المحال في المدارس
بأقل مما تنفقه عليهم ، وأن تهمل الفقراء إهمالاً تاماً . مع أنهم قد يكون
منهم من هم أحق بهذه المحال من جهة الاستعداد والكفاية ، فالنقى
يملك بأسبابه أن يلحق ابنه بالمدرسة مادام يملك المصروفات المدرسية ،
والدولة تلزم نفسها بإزاء ذلك أن تدفع له نفقات التعليم التي تبلغ أحياناً
نحو ثلاثة أمثال ما يدفع باسم المصروفات المدرسية . أما الفقير الذي
لا يملك شيئاً من تلك الأسباب ، لأنه لا يملك المصروفات المدرسية فليس
له قبل الدولة شيء من الحق فيما ترصده من مال الأمة لتعليم أبناء
الأمة . »

« فأى عدل اجتماعي هذا ؟ واين مكانه من الديمقراطية التي نحرص
على التزام أساليبها في نظام الحكم ؟ » .

(س)

وهذه الدعوة إلى مبدأ تكافؤ الفرص بما اشتملت عليه من دعة أخرى لمبدأ العدالة الاجتماعية كانت تحول في صدور المصريين وتتجاوب في ضمائرهم حتى أصبحت من بين الأمانى التى تروح وتغدو فى أفسكارهم وكتاباتهم إبان الحرب الكبرى الثانية . وقد ظلت مجانية التعليم الثانوى من بين هذه الأمانى حتى قامت الثورة الكبرى فى الثالث والعشرين من يولية سنة ١٩٥٢ . وهنا تغيرت الأوضاع تغيراً جذرياً أصبحت معه تلك الأمانى حقائق واقعة .

شملت الثورة انقلاباً فى مفاهيم التعليم كما كانت انقلاباً فى كل المفاهيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، وقد تحولت الحياة الرأسمالية وهى لا تزال تتحول إلى حياة اشتراكية ومن أكبر المفاهيم الاشتراكية كان مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم . وهذا الذى كتب فى سنة ١٩٤٣ كان من بين البديهيّات التى سلم بها فى سنة ١٩٥٣ وما بعدها . فذلك إذن هو السبب الأساسى فى هذا التزايد المطرد فى أعداد المقيدين فى التعليم الثانوى من بنين وبنات . وهو فى نفس الوقت يماثل التطور الكمى الذى مرت به أعداد الطلبة والطالبات فى سائر مراحل التعليم . فبدأ تكافؤ الفرص وما يتبعه من توسع فى التعليم هو المسئول الأول عن وجود ١٧٢٢٢٩ طالباً وطالبة فى التعليم الثانوى العام و ٩٠٢٥٥ طالباً وطالبة فى التعليم الثانوى الفنى هذه السنة ، أى ٢٩٢٤٨٤ طالباً وطالبة فى التعليم الثانوى بأقسامه جميعاً .

وقد صاحب هذا الانفجار العددي الذي تبع الثورة الكبرى انفجار أكثر قيمة وأبلغ أثراً في وظيفة المدرسة الثانوية . وقد قررت وزارة التربية والتعليم أن المدرسة الثانوية ينبغي أن تكون قطعة من المجتمع الاشتراكي الثوري الذي تنشأ فيه . وقدرت أن لطلبة المدارس الثانوية وطالبتها من سن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة مميزات خلقية ونفسية معينة ينبغي أن تبني المدرسة وتقوم على أساس الاستفادة منها في خلق المجتمع الاشتراكي الجديد . ومن بين هذه المميزات ميل الطالب في هذه السن إلى التمسك بالمثل الأعلى ، وبالتفاني في سبيل المبدأ ، وإلى الانجاء إلى القيادة ، والإحساس بوجود الجنس الآخر . لسكل ذلك أعدت المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية المتحدة لتعقل هذه الميول ، وتطوع منها للمجتمع الاشتراكي الجديد ، وتطوع مواهب النشء حتى يكون خلافاً نافعاً إيجابياً في حياة المستقبل .

وأما من حيث ميل الطلاب في هذه السن إلى التمسك بالمثل الأعلى فقد وجدت المدرسة الثانوية معيماً لا ينضب من الثورة الروحية التي صاحبته الثورة السياسية . فقد أحس الجميع عند انبثاق الثورة أن التعليم العام ينبغي أن يكون أساس المجتمع الجديد ، وأنه ينبغي الاهتمام بالمواطن من حيث نواحيه جميعاً : العقلية والجسمية والروحية ، وأن الأمر في تحرير المواطن من سيطرة المستعمر أو صاحب الاقطاع رهين بإيمان الجماهير بالاشتراكية ممثلة في جناحيها من كفاية وعدل ، وأن الشخصية العربية إذا أرادت التكامل فهي تتكامل أولاً وقبل كل شيء في محيط المدرسة ، وفي المدرسة الثانوية بنوع خاص .

وفي هذا التجديد للمدرسة الثانوية أذيعت المبادئ التي كان يجب

(ف)

لتابعها، وكان أول هذه المبادئ تحقيق الديمقراطية التعليمية، والأخذ بمبدأ تمكافؤ الفرص في أقصى حدوده، وإشراك أجهزة الحكم المحلي في تنفيذ سياسة التعليم، وتطبيق اللامركزية في المديريات التعليمية، وإنشاء مجالس الآباء والمعلمين حتى يشترك الآباء والأمهات اشتراكاً فعلياً في الإشراف على تربية أولادهم، وتنظيم مجالس المجتمع المدرسي وتشكيل اتحادات الطلاب. وليست هذه النظم جميعاً إلا مظاهر تنطوى على الدفعة الروحية التي تسكن وراءها، ولم يكن إشراك أجهزة الحكم المحلي ولا مجالس الآباء والأمهات، ولا خلق مجالس المجتمع المدرسي واتحادات الطلاب إلا لتطبيق الديمقراطية في صورها المتعددة: سواء أكانت في المحافظة أم المدينة أم المدرسة نفسها.

زد على ذلك أن هذه النظم كانت ولا تزال تدعو إلى جانب من القيادة نحن كمجتمع في أشد الحاجة إليه. ومجالس المحافظات، ومجالس الآباء والمعلمين، ومجالس المجتمع المدرسي واتحادات الطلبة ليست في الواقع إلا تدريباً على مبدأ القيادة الجماعية الذي ندعو إليه في مجتمعنا الاشتراكي الجديد. وفي المرحلة الثانوية تستقر الأوضاع النفسية عند الطلبة والطالبات. ونرى أغلب أولئك وهؤلاء في حاجة إلى إشباع نزعة القيادة، ثم هم في حاجة أيضاً إلى التفرس بأنواع النقاش والمجادل وإلى مدارسة الحقائق بطريقة عملية، ثم إن المجتمع في حاجة أيضاً إلى أن يخلق منهم مواطنين ينقادون لرأي الجماعة مادام رأي الجماعة قد استقر على أمر من الأمور. فهذه هي جميع القيم الروحية التي خلقتها الثورة، والتي جعلتها أهدافاً للمدرسة الثانوية في جميع أنواعها.

وفي نفس الوقت الذي اتجهت فيه المدرسة الثانوية إلى هذه القيم

(س)

عنيت بالصحة النفسية عند الطلبة والطالبات . وقد أسلفنا أن الفتى أو الفتاة يشعر بوجود الجنس الآخر في هذه السن ، ويميل كل جانب إلى مصاحبة أفراد من الجانب الآخر . ولا بد للدراسة أن تستغني بهذه الميول الجديدة ، وأن تطلع منها ، وتطامن من سورتها . ولن يتأتى ذلك إلا بانتماس الطلبة والطالبات في ضروب من الفن الجميل كالرسم والتصوير والموسيقى والغناء والمرح ، ثم بأن ينصرف نشاطهم الجسدى إلى أنواع من التزينة الرياضية . لذلك تمتاز المدرسة الثانوية الآن — على الرغم من زحمة الحظلة الدراسية فيها — بهذه الألوان من النشاط التى تلفت نظر الزائر لأول وهلة . فالكثرة الغالبة من الربع مليون طالب الذين يؤمون المدرسة الثانوية يتجهون اتجاهات خاصة ويميلون إلى نواح متعددة من النشاط العملى والفنى والرياضى .

كذلك أصبحت المدرسة الثانوية اليوم موطناً لممارسة الخلق الوعر . وتقصد بالخلق الوعر هنا ما يجب أن يتجشمه الفتى والفتاة من الخشونة والحياة الجهادية . لقد خلقت الظروف من الجمهورية العربية المتحدة وطناً مرموقاً ، وجعلت منها أيضاً هدفاً للمستعمرين وأشياعهم . لذلك حلت الأخلاق الصلبة محل اللين واليسر والاستكانة والدعة . وأصبح يميز المدرسة الثانوية أننا نهدف إلى خلق رجال يقومون بالدفاع المجيد عن أرض الوطن . لذلك دخلت الفتوة والتزينة العسكرية إلى المدرسة الثانوية ، ويتلفهاها الفتيان والفتيات جميعاً من السنة الأولى إلى السنة الثالثة فى المدرسة الثانوية .

تلك إذن هى الميزات التى أضفتها الحياة الاشتراكية الجديدة على

(د)

المدرسة الثانوية : بسطناها بعض البسط من ناحية التلميذ ونواحيه النفسية . وهناك نواح أخرى استلزمها حياتنا الجديدة ، وهى العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية ، فإن الاشتراكية قد اقتضت الكفاية والعدل فى وقت معاً . وقد اتجهت الأفكار وبخاصة بعد سنة ١٩٦١ إلى أن يتصل التعليم اتصالاً وثيقاً بالحياة الاقتصادية ، وبالإنتاج الزراعى والصناعى ، بل لقد أصبح من البديهيّات المسلم بها الآن أن التربية والتعليم ليست إلا استثماراً بشرياً هو أنجح أنواع الاستثمارات . وعلى هذا الأساس فقد وضعت خطط التعليم على أن يكون الاستثمار البشرى والتدريب والتلمذة الصناعية والعمل اليدوى ، كل أولئك مما يجب أن تقوم به المدرسة الثانوية .

على ضوء هذه الأفكار الثورية خطط للتعليم الثانوى فى سنة ١٩٦٠ ، وقد كانت العناية بتخطيط التعليم الثانوى بضعة من الخطة الشاملة للجمهورية العربية المتحدة . وأعدت الأموال للخطة الخمسية الأولى من سنة ١٩٦٠ - ١٩٦١ إلى ١٩٦٤ - ١٩٦٥ . وعلى الرغم من بعض العيوب التى ظهرت فى الخطة الخمسية الأولى عند التطبيق ، إلا أنها كانت فى نفسها أول جهد اشتراكى تطبيقى فى مجال التربية والتعليم ، وربط هذا المجال بسائر المجالات الاقتصادية والاجتماعية .

وإذا استعرضنا الخطة الخمسية الأولى نبرز لنا حقائق عن التعليم الثانوى لعلها هى العيوب التى ينبغى أن تتجنبها أو نصلح منها عند تنفيذ الخطة السبعية الثانية . وأبرز هذه العيوب أن الخطة زادت من حيث

(د)

الكم زيادة واضحة عند التنفيذ . فقد كان مقدراً حسب الخطة أن يلتحق بالمدارس الثانوية العامة في الخمس السنوات ١٦٣,٠٠٠ طالب وطالبة ، ولكن الواقع أن الذين التحقوا بلغ عددهم ١٨٩,٠٠٠ ، وكان المنتظر أن يلتحق بالمدارس الثانوية الفنية في هذه السنوات الخمس ١٠٧,٠٠٠ ، ولكن الواقع أن الذين التحقوا كان عددهم ١١٧,٠٠٠ ، وقد ثبت أن عدد تلاميذ المدارس الثانوية العامة في هذا العام يزيد ثلاثين ألفاً على ما كان مقدراً له في الخطة . وكانت نتيجة ذلك تضخماً كبيراً في المدارس ، وازدياداً في كثافة الفصول ، وتعطلاً في بعض أنواع النشاط التي قامت المدرسة الثانوية على أساسها ، وهذا الانفجار العددي الذي لحظناه في صدر هذا المقال ظهر بوضوح عند تنفيذ الخطة الخمسية الأولى .

أما ثاني العيوب التي نراها في الخطة الخمسية الأولى ، والتي يجب أن تلتأها في الخطة السبعية الثانية ، فهو عزوف الطلبة المتفوقين عن التعليم الفني ، وميلهم إلى الحياة الأدبية الأكاديمية . وقد صحبت مجانية التعليم الثانوي مجانية الجامعات والمعاهد العليا ، لذلك اتجه أغلب المتخرجين في المدارس الإعدادية إلى التعليم الثانوي العام دون التعليم الثانوي الفني . وأصبح الهدف الأول لطلاب المدرسة الإعدادية أن ينتقل منها إلى المدرسة الثانوية العامة ، ليمتثل من هذه إلى إحدى كليات الجامعة . وكان مقدراً في الخطة أن يلتحق بالتعليم الثانوي العام في السنوات الخمس ٤٣٪ من عدد الناجحين في الشهادة الإعدادية ، ولكن الذين التحقوا فعلاً بلغوا ٤٧,٤ ٪ ، وكان مقدراً أن يلتحق بالتعليم

(ش)

الثانوى الفنى ٢٩,٤ ٪ ، ولكن الذين التحقوا فعلا بلغوا ٢٦,٦ ٪ .
فهناك إذن زيادة فى التعليم الثانوى العام على حساب تنص فى التعليم
الثانوى الفنى .

وهنا تبدو لنا مشكلة عويصة من مشكلاتنا الاقتصادية : مشكلة
فى الصميم من التربة والتعليم عندنا . إننا مقبلون على عصر من الإنتاج
الصناعى ، وقد أنشأنا فى سنوات الخطة الأولى من سنة ١٩٦٠ إلى
سنة ١٩٦٥ صناعات أصيلة ، ولكننا فى الخطة السبعية القادمة نتطلع
إلى خلق الصناعات الثقيلة إلى جانب الصناعات الخفيفة الأخرى . نحن
نتطلع إلى دعم المصانع النماثة والحسين التى أقنأها فى عهد الثورة ،
ونحن نعمل فى نفس الوقت على توليد الكهرباء من السد العالى . ونحن
نبحث عن المعادن المدفونة فى باطن الأرض ، ونستخرج الحديد
وزيت البترول ، ونجاهد للإفادة من شواطئ البحار وإلى استثمار
البحيرات التى تمتد فى ريفنا . وكل هذا يقتضى تخريج فنيين يقدرون
كل هذه الأعمال ، ويعملون فيها بأيديهم ، ويشرفون على العمال الذين
يقومون بها . نحن فى حاجة إلى جيش عرمرم من العمال المهرة من
نسميم فنيين ، أو « أسطوات » ، ولسنا فى حاجة إلى مزيد من حملة
الشهادة الثانوية العامة . لذلك نرى أنه قد آن الأوان فى الخطة السبعية
التالية لوضع مزيد من الوزن على التعليم الفنى ، ولإدخال كثير من
الموضوعات الفنية العملية إلى المدرسة الثانوية العامة .

نقول إننا فى حاجة إلى هؤلاء العمال المهرة ، وقد ذكر فى غير هذا
المقام أن أسلاك الكهرباء المستمدة من السد العالى سوف تبلغ ٢٤٠٠

(ت)

كيلومتر ، وأن مثل هذه الأسلاك سوف تتطلب عمالاً مهرة ممن يتمرسون بالتنفيذ . وكذلك سيقضى لإنشاء الصناعات الثمينة أضعافاً مضاعفة لعدد هؤلاء العمال . والذي يحدث الآن هو أن يتكلف المهندسون من خريجي كليات الهندسة معظم الأعمال الإشرافية التي كان يجب أن يقوم بها الأسطوت ، وفي هذا ضياع للمدكات فنية عليا ، أو قد يتكفل بعض العمال غير المهرة بوظائف إشرافية فيتأثر بذلك الإنتاج . فحاجتنا إلى عمال مهرة هي ضرورة اقتصادية ملحة في الخطوة السبعية التالية ، ولا بد أن يطوّر التعليم حتى يلتقى وخطة التنمية الاقتصادية في مكان واحد .

* * *

يعجب زائر المدرسة الثانوية - عامة كانت أو فنية - بمظاهر النشاط التي تمتاز بها . لكن هناك عاملاً خفياً يسير المدرسة من بدء الدراسة إلى آخر يوم في السنة الدراسية ، وليس هذا العامل الخفي إلا « الامتحان » . إنه هو اليد الخفية التي تدفع الطالب أو الطالبة إلى العمل ، وهو المعيار الذي يتخذه الآباء عند محاسبة أبنائهم وتتخذه الوزارة في أحيان عند تقويم عمل الناظر أو المدرس . وقد تخلفت عقدة الامتحان هذه في عقلنا الباطن حتى ما تزال تقلق باننا وتقض مضاجعنا . ومعنى الامتحان أن يكون التحصيل الدراسي هو الأساس الأول للتعليم وأن يلتوى القصد في المدرسة الثانوية عن السبيل الاقنوم : سبيل التربية الشاملة ، فيصبح مجرد استظهار للمعلومات تحشى بها أدمغة التلاميذ ، ويزيد في ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يزال وهناً بالدرجات التي يحصل عليها الطالب .

(ت)

لقد أصبح التعليم مجانياً حقاً ، وهناك أمكنة في التعليم الابتدائي تستوعب أكثر من ٩٠٪ من عدد الملتزمين . ولكن حينما ينتقل هؤلاء إلى التعليم الإعدادي تصادفهم عقبة في عدد الأمكنة المتاحة لهم ، فليس هناك من هذه الأمكنة المتاحة بالسة الأولى من التعليم الإعدادي إلا ما يستوعب ٢٧٪ من عدد تلاميذ السنة السادسة الابتدائية ، وليس في التعليم الثانوي العام من الأمكنة المتاحة إلا ما يستوعب ٤٧٪ من عدد الباجحين في الشهادة الإعدادية . وليس هناك معيار للقبول في التعليم الإعدادي أو الثانوي إلا هذا المعيار التحصيلي لذلك كان للامتحان — سواء رضىنا أم لم نرض — هذا الوزن الذي أسلفنا ذكره ، ولذلك كان للتحصيل هذه الأهمية التي تتنافى في أحيان وأسايب التزينة الحديثة .

زد على ذلك أن الحماسة في التحصيل قد وجدت سبيلها إلى الخطأ الدراسية وإلى المناهج والكتب . فإذا بحثت خطط الدراسة الثانوية العامة ، وإذا بحثت المناهج التي وضعت لتطبيق الخطأ ، وإذا فحصت الكتب التي ألقت لتنفيذ هذه المناهج — وجدت روحاً من الطموح والتطلع عند المسؤولين عن هذه جميعاً . ويفسر ذلك الحماسة التي تميز واضع الخطأ ومنافسة أصحاب المواد كل واحد منهم مع الآخر ، وتزويد المؤلفين عند تأليف كتبهم . والخطأ تشمل ٣٨ حصة في الأسبوع وتزيد إلى ٤٠ في بعض الأقسام ، والمواد التي تفرض على الطالب قراوح بين ثمان وإحدى عشرة . ولكل صاحب مادة وجهة نظر يعزز بها موقفه من حيث حاجة المجتمع إلى مادته ، ومن حيث ضرورة التوسع في هذه المادة . وسرى ذلك التحمس إلى مؤلفي الكتب

(خ)

قتضت المكتبة المقررة ، وأصبحت عسيرة مليئة بالمادة تشمل من المعلومات ماهو أقوم ، وما هو قيم ، وما هو غير قيم .

وقد بلغ من حماسة أصحاب المواد المختلفة أنه لما روى تعديل الخطة والمنهج في سنة ١٩٦٠ - ١٩٦١ أجريت التعديلات الآتية :

— إلغاء مادة التخصص (المادة الإضافية) في القسمين العلمي والأدبي .

— دراسة لغة أجنبية واحدة في الصف الأول والصفين الثاني والثالث العلمي ، أما القسم الأدبي فيدرس لغتين .

— زيادة حصص اللغة الأجنبية الأولى واللغة العربية والدين .

— تقرير دراسة المواد الجديدة الآتية :

* المجتمع العربي لجميع صفوف المرحلة

* التاريخ الطبيعي للصف الأول .

* اقتصاد للصف الثاني الأدبي .

* جيولوجيا ومساحة للصف الثالث الأدبي .

* الرسم الهندسي للصف الثالث العلمي .

ولا يدل هذا الإجراء إلا على أن واضعي هذا التعديل كانوا يعتقدون أنه لا مناص من أن يكلف طالب المدرسة الثانوية بهذا العبء من المواد من غير تقدير لطاقة الطالب نفسه ، ولا لما تتطلبه هذه المواد من تعمق في الدراسة . لذلك لم تمتص سنوات أربع حتى أعيدت اللغة الأجنبية الثانية وحذف الرسم الهندسي .

(ذ)

ولاشك إذن أن عامل الامتحان — وهو الذى أدى إلى العناية
بالتحصيل الدرامى — ثم عامل التضخم فى الحطة والمنهج والكتاب ،
قد أديا إلى ازدحام خطة المدرسة الثانوية وتكالب الطلبة على الاستظام .
ولسنا ندري إن كان هذا يسمح المدرسين أن يحسنوا التدريس ، أو
أن يعالجوا المنهج على الوجه الصحيح . وإن المرء ليتساءل هل يمكن
دراسة هذا القدر من كل مادة من المواد الإحدى عشرة مع ما فى ذلك من
إرهاق للطلاب جسماً وعقلاً ؟ وهل من اللازم أن يكلف كل طالب
بكل هذه المواد مجتمعة ؟

فإذا انتقلنا إلى الخطط والمناهج الخاصة بالتعليم الفنى من صناعات
وتجارى وزراعى وجدنا نفس الروح الطموح التى سرت فيما يختص
بالتعليم العام . بل يزيد من الصعوبة أننا بين مواد عملية ومواد فنية
ومواد ثقافية ، وأن الطالب فى المدرسة الفنية لا يصيب من التدريب
العمل إلا نسبة قليلة من نسب الدراسة .

لكل ذلك تتوقع أن تكون الحطة السبعية الثانية أكثر احتفاء
بالكيف ، وأشد حرصاً على ترقية التعليم ، وأدعى إلى تنفيذ ما أشرنا
إليه فى صدر هذا المقال من وفاء بمطالب المجتمع من حيث الحاجة إلى
العمال المهرة ، ومن حيث التعمق فى دراسة المواد المختلفة . وليس يتأتى
ذلك فى نظرنا إلا بأسلوبين من أساليب العمل نعتقد أنهما لازمان
فى بدء العمل بمخطتنا السبعية :

وأول هذين الأسلوبين أن يتوحد التعليم الثانوى جميعاً على أساس
أن يكون هناك كثرة من الطلاب والطالبات ممن يدرسون مواد عملية إلى

(خ)

جانب المواد الفنية ، وثانيهما أن يحدد عدد المواد للطالب مخمس يختارها إلى جانب اللغة العربية ، بوصفها لغة قومية . وفي هذه الحالة يطالب كل طالب أن يتعمق في دراسة المواد الخمس وأن يعنى بالجانب التطبيقي منها ، وبذلك يرتفع مستوى التحصيل ، ويكون التحصيل نفسه نتيجة للتجربة والممارسة والتطبيق .

ذلك حديثنا عن بعض النقاط التي أثارها قراءة هذا الكتاب الذي بين أيدينا . إنه كتاب لمؤلف جليل عفى بعد أن قال حظاً من الحياة السياسية بأن يكتب عن التلميذ الثانوى . وكل كلمة من كلمات هذا الكتاب يمكن أن توضع موضع الاعتبار في الدفعة الكبرى التي تتوق إليها عند تعديل الأسس الأولى للتعليم الثانوى في الجمهورية العربية المتحدة . فإننا نؤمن أن الثورة التي شملت حياتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية لابد أن تشمل التعليم جميعه من الأساس ، فإننا في حاجة إلى أن نحتاج مدارسنا ثورة التربية .

الإسكندرية في أول يولية سنة ١٩٦٥ .

تطور التعليم الثانوى

في الجمهورية العربية المتحدة من سنة ١٩٥٣ إلى سنة ١٩٦٥

(١) الثانوى العام

السنة	عدد المدارس	تعليم بنات	تعليم بنين	عدد التلاميذ		
				ذكور	إناث	جملة
١٩٥٤/٥٣	٢٠٠	٨٠	٢٦٦٧	٧٩١٥٩	١٢٩٠٣	٩٢٠٦٢
١٩٥٥/٥٤	١٩٧	٨٢	٣١٩٨	٨١٧٦٩	١٦٣٢٦	١٠٦٠٩٥
١٩٥٦/٥٥	٢٠٨	٨٦	٣٥٤٥	٩٠٥٦٦	١٧٠٤٦	١٠٧٦١٢
١٩٥٧/٥٦	٢٠١	٧٨	٣٥٢٢	٩٠٨٧٧	١٨٢٧٦	١٠٩١٥٣
١٩٥٨/٥٧	٢٠٢	٧٤	٣٥٧٤	٩٠٦٧٢	١٨٧٢٢	١٠٩٣٩٥
١٩٥٩/٥٨	١٩٩	٨٣	٣٦٣٩	٩٤٩٠٢	٢٠٧٠٦	١١٥٦٠٨
١٩٦٠/٥٩	٢١١	٨٠	٣٦٧١	٩٧٢٩٦	٢٣٤٧١	١٢٠٧٦٧
١٩٦١/٦٠	٢٢٥	١٠٢	٣٩٦٨	١٠٣٤١٣	٢٨٧٤٨	١٣٢١٦١
١٩٦٢/٦١	٢٢٦	١١٨	٣٩٢٦	٩٦١٤٨	٢٨٤٥٩	١٢٤٦٠٧
١٩٦٣/٦٢	٢٢٥	١٣٠	٣٩٦٥	٩٦٢٤٤	٣٠٨٣٠	١٢٧٠٧٤
١٩٦٤/٦٣	٢٤٨	١٢٦	٤٢٠٧	١٠١٩٩٤	٣٥٨٠٢	١٣٧٧٩٦
١٩٦٥/٦٤	٢٥١	١٩٠	٤٨٦٢	١٢٤٧١٢	٤٧٥١٧	١٧٢٢٢٩

(ب) الثانوى الصناعى

السنة	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ	
			ذكور	إناث
١٩٥٤/٥٣	٢٩	٣٢٦	٩٠٠٧	—
١٩٥٥/٥٤	٢٨	٢٣٧	٦٨٤٦	—
١٩٥٦/٥٥	٢٨	٢٠٠	٧١٩٢	—
١٩٥٧/٥٦	٢٤	٢٧٣	٩٧١٩	—
١٩٥٨/٥٧	٢٤	٣٧٠	١١٥٩٤	—
١٩٥٩/٥٨	٢٥	٤٢٣	١٣٧٣٥	—
١٩٦٠/٥٩	٢٥	٤٩٧	١٥٧٢٢	—
١٩٦١/٦٠	٢٥	٦٢٤	١٩٩٦٨	—
١٩٦٢/٦١	٢٦	٧٤٥	٢٢٦٢٦	—
١٩٦٣/٦٢	٢٧	٨٣٢	٢٥١٠٠	—
١٩٦٤/٦٣	٢٧	٨٩٥	٢٦٨١٨	—
١٩٦٥/٦٤	٢٩	١٠٠٣	٣٠٢٨٦	—

(ح) الثانوى التجارى

السنة	عدد المدارس	عدد التلاميذ الذكور	عدد التلاميذ الإناث	عدد التلاميذ	
				ذكور	إناث
٩٥٤/٥٣	٢٠	—	١٨٢	٢٨٨٥	٤٩٥
٩٥٥/٥٤	٢٠	—	١٩٩	٣٩٦٥	٥٤٦
٩٥٦/٥٥	٢٥	—	٢٠٠	٦٦١٢	٨١٩
٩٥٧/٥٦	٢٨	٣	٤١٢	٩٢٧٢	١٣٩١
٩٥٨/٥٧	٣١	٣	٥٩٢	١٤٦٣٠	٢٢٥٦
٩٥٩/٥٨	٣٣	٤٦	٧٦١	١٨٧٥٢	٣٧٤٤
٩٦٠/٥٩	٣٧	٤٩	٩٥٧	٢٢٩٥٨	٥١٧٢
٩٦١/٦٠	٤٤	٥٢	١٢٠٣	٢٨٢٧٠	٧٩٥٦
٩٦٢/٦١	٤٨	٦٢	١٣٢٩	٢٩٧٣٢	١٠٠٤٢
٩٦٣/٦٢	٥٤	٦٧	١٤١٧	٣٩٩٥٤	١٢١١١
٩٦٤/٦٣	٥٥	٧٢	١٤٥٦	٣٩٤٨٠	١٣٩١٧
٩٦٥/٦٤	٥٤	٧٩	١٥١٦	٣٨٥١٢	١٦٦٤٧

(٥) الثانوى الزراعى

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام المتبعة	عدد الفصول	عدد التلاميذ	
				ذكور	إناث
٩٥٤/٥٣	١٢	—	٩٧	٢٣٠٢	—
٩٥٥/٥٤	١٢	—	٩٩	٢٦٦٩	—
٩٥٦/٥٥	١٢	—	١٤٣	٣٧٣٨	—
٩٥٧/٥٦	١٢	—	١٧٥	٤٣٧٠	—
٩٥٨/٥٧	١٤	—	٢١٣	٦١١٩	—
٩٥٩/٥٨	١٥	٣	٢٤٧	٧٤٤٣	—
٩٦٠/٥٩	١٦	٥	٢٨٧	٩٠٠١	—
٩٦١/٦٠	١٩	٢	٣٣٧	١٠٥٣٣	—
٩٦٢/٦١	٢١	١	٣٥٧	١١٠٤٩	—
٩٦٣/٦٢	٢٢	١	٣٨١	١١٨٢٥	—
٩٦٤/٦٣	٢٤	٦	٤١١	١٢٤٨٦	—
٩٦٥/٦٤	٢٦	١٩	٤٨٢	١٤٨١٠	—

تقديم

بقلم

هرون جاردنر

رئيس مؤسسة كارنيغي بنيويورك

في التاسع عشر من فبراير سنة ١٩٥٧ أتم جيمس برايان
كونانت واجباته الأخيرة كسفير للولايات المتحدة الأمريكية لدى
جمهورية ألمانيا الاتحادية .

وبعد عشرة أيام فقط من ذلك التاريخ كان منهما في المراحل
الأولية لهذه الدراسة الهامة للمدرسة الأمريكية الثانوية التي تعتبر سجلاً
تاريخياً بالغ الدلالة . وكانت الإعدادات لهذا التحول في العمل من سفير
إلى باحث على قد تمت قبل البدء فيه بمدة .

فقبل الشروع فيه بشهور عديدة عن لي أن أسأل الدكتور كونانت
عما إذا كان ثمة احتمال في أن يوجه عنايته إلى التربية بعد إتمام مهمته
في ألمانيا ، فأجاب من فوره بأن العودة إلى التربية كانت تحتل أسمى
مكان في ذهنه من مجال اهتمامه ، وأن أعظم ما يبتغى أدائه أكثر من
أى شيء آخر هو أن يتناول بالفحص والتحليل بعض المشكلات
العصية التي تواجه المدرسة الأمريكية الثانوية .

وكانت هذه الإجابة خبراً ساراً يرف إلى التربية الأمريكية ، فن

العسير أن يجد المرء شخصاً أوفى منه عدة ، وأكمل استعداداً ، للقيام بمثل هذه الدراسة في هذه اللحظة الراهنة من تاريخنا . فبعد بلوغ ذروة حياة حافلة بالخدمة الممتازة للتربية وللوطن ، من المحقق أن مقدرة الدكتور كونانت على حيافة ثقة الناس عامة ، مقدرة كبيرة وفي محلها . إن تكريس حياته للراية الفكرية المدققة ، وولائه للبداىء الاجتماعية والمثل العليا السياسية التى تعطى الحياة لهذه الأمة — كلاهما مؤهلان في غاية الأهمية الحيوية للوفاء بالتزامات هذا العمل .

ومدار بحث الدكتور كونانت ، ومركز انتباهه هو المدرسة الثانوية ، الجامعة ، — وهى ظاهرة أمريكية بنوع خاص .

وهى تسمى جامعة لأنها تقدم في ظل إدارة واحدة وتحت سقف واحد (أو سلسلة من السقوف) ، تعليمًا ثانويًا لكل أطفال المرحلة الثانوية تقريباً القاطنين في بلدة واحدة أو جزيرة واحدة . فعليها تقع تبعة تعليم الولد الذى سيصبح عالماً من علماء الذرة ، وتعليم البنت التى ستزوج في سن الثامنة عشرة ، وتعليم الريان المنتظر لإحدى السفن ، وتعليم الرئيس المقبل لإحدى الصناعات .

وهى مسئولة عن تعليم الأطفال الأذكاء والموهوبين والأطفال الأقل ذكاءً ومقدرة بكل ما فيهم من صنوف الفروق الفردية وأنواع الطموح المهنى والحرفى وضروب الحوافز المختلفة .

وصفوة القول أنها مسئولة عن تهيئة تربية صالحة ومناسبة وسديدة لكل الناشئة في نطاق بيئة ديمقراطية يعتقد الشعب الأمريكى أنها تخدم المبادئ التى يعتزون بها ويحرصون عليها .

ولا ريب أن هناك فريقاً من الناس يقولون إن بلوغ هذا المأرب غير مستطاع . ولكن ، عندما يقول رجل مثل جيمس كونانت إن ذلك مستطاع ، فكلمته لا ترد ، ويجب على الأمة أن تراعى ذلك وتحمل هذا القول على محل الأمانة .

عندما كان الأستاذ كونانت في شرح الصبا ، كان معترفاً به كواحد من أعظم كيموي الأمة . ولقد شغل منصب مدير جامعة هارفارد وهو في الأربعين من سنه . وحل الأمانة ولم يخدم هارفارد لحسب ، وإنما خدم الأمة في كلتا الحربين العالميتين .

ولقد شغل نفسه طوال حياته لا بدراسة التربية الأمريكية والتفقه فيها لحسب ، وإنما أيضاً بدراسة التربية المقارنة ، وله بحوث مستفيضة في النظم التعليمية في استراليا ونيوزيلندا وبريطانيا وألمانيا وسويسرا . ولقد حسب بعضهم أن تعيين الدكتور كونانت في مركز من أعلى مراكزنا الدبلوماسية في سنة ١٩٥٣ — هو الفصل الختامى في قصة حياة حافلة بجلائل الأعمال ، ولكن الفصل الذى تلاه اعطى القصة انجاساً جديداً ومثيراً .

يبد أن الدكتور كونانت عندما فارق منصبه العام الرفيع اختار عامداً أن ينأى عن أضواء الشهرة ، ورفض عدداً لاحصر له من الدعوات لإلقاء الأحاديث ، ولم يقبل الاتماسات العديدة التى جاءت من المنظمات البارزة لى يصبح عضواً فى مجالس إدارتها . وبقدر الإمكان اعرض عن قبول محتلف أنواع التكريم والهباء التى تهطل على رجل فى مثل مقامه . لقد كان مشغولاً جداً بالجواهر دون المظهر . وكان

منهم كما في الخدمة العامة للنفع العام ، ولم يكن لديه وقت يسمح بأن يضعه في الزبد الذى يذهب جفاء ، وهو يكرس وقته وجهده فيما ينفع الناس والذى يحكك في الأرض .

ولقد خطط برناجه ورسم خطه بيد قوية واثقة سريعة لا تعرف الإحجام ولا التردد . وجمع نفرا من الباحثين والعاملين من الطراز الأول . وسرعان ما شق طريقه إلى قلب الميدان يجمع البيانات والإحصاءات .

ولقد فعل كل ذلك قبل أن يحفز ظهور الأقار الروسية الشعب الأمريكى إلى إنعام النظر من جديد في نظامهم التربوى .

ومثل كل الناس الذين يولون اهتماما جدياً ومثابرا للتربية الأمريكية ، فإن الدكتور كونانت لم يتلص طريق تعلمه عن هذا الموضوع من الأقار الروسية ، فسا كان بوسع الأقار الروسية أن تعلمه شيئاً .

فلقد كان — من قبل — من أشد الناس لئاماً وفقهاً وتميزاً لأفضل ما في التربية الأمريكية ، عالماً بحسناتها ، ونصيراً لخير ما فيها .

ولقد أخذ على عاتقه القيام بهذا البحث عيناً بسبب وعيه وفهمه ومحاطته بالمشكلات التى تواجه المدرسة الأمريكية الثانوية ، وإيمانه العميق بأن هذه المشكلات قابلة للعلاج والحل .

وعلى خلاف كثير من يدلون بدلوهم في هذا الميدان ، نجد الدكتور كونانت قليل الانتفاع بالمقارنات بالتربية الروسية . ذلك أن موجة الدعاية والترويج للمدارس السوفيتية أنتجت انطباعات باطلة ،

تقديم

ودعاوى زائفة ، واستنتاجات حمقاء ، أكثر من أى عنصر آخر في المناقشات الجارية للتربية .

على أن التعميمات المتسمة بالغلظة ، عن المدارس الروسية يتضاعف عمر فهمها من جراء التحولات والتبدلات الأخيرة في السياسة التربوية السوفيتية ، ذلك أن الاتجاه المقبل للتربية الروسية ليس واضحا . وحتى إذا عرفنا على وجه التحديد إلى أين تسير التربية الروسية ورسدنا وجهتها ، فإن هذه المعرفة ستكون محدودة النفع في الحكم على هذا الاتجاه . فنن المستحيل تقويم أى نظام تعليمى معزول عن المجتمع الذى يعكس هذا النظام ويخدمه في آن . والدكتور كونانت فاقه لهذه الحقيقة . ولقد أكد مرارا وتكرارا أن التربية الأمريكية يبنى أن تضع مآربها وأهدافها نصب عينها ، وأن تقوى وسائلها في ضوء تلك الغايات .

والتقرير الوارد في هذا السفر تقرير ميداني واقعي ، وهو يعالج حقائق ووقائع . وتوصياته محددة تنصب على الطب لمشكلات معينة .

وسيلقى هذا التقرير اهتماماً خاصاً بصفة رئيسية من أولئك الذين لديهم من الواقعية الكافية ما يحملهم على أن يواجهوا مشكلات التربية في المجتمع الأمريكى كما توجد بشكلها الراهن الآن . فكثير من الجدل الذى يشور حول التربية اليوم يصدر عن أناس ليسوا مهتمين حقاً بمواجهة المشكلات كما توجد ، وإنما يعنون بالتنفيس عما يشتمل في صدورهم من هوى وتعصب ، وعن الكيد بعضهم لبعض والتنازع بالهتافات العدائية وصيحات الحرب .

فإذا كان القارئ ينتمى إلى هذه الفئة فلن يجد في هذا الكتاب بغيته . ولكنه إذا كان على استعداد لأن يشمر عن ساعد الجد ويقول : « ما الذى نستطيع أن نفعله على وجه التحديد — غداً — لكي تنهض مدارسنا ؟ » فهذا هو كتابه .

وقد يبدو هذا التقرير في بعض مواضعه « محافظاً » من الوجهة التربوية في كونه لا يعلق على التجارب التي تبشر بالخير والنفع المأمول في ميادين مثل التليفزيون التعليمى ، وفي كونه لا يتصدى للاتجاهات الجديدة في تعليم الحساب والطبيعة واللغات .

يبد أن الدكتور كونانت كرجل من رجال الطليعة التربوية من التقدميين لا يحتاج إلى دفاع . فلقد أبدى طوال حياته — على مر السنين — اهتماماً حيوياً بالتجريب في المدارس والكلية . وهذا التقرير يشير إلى التجديدات لإشارة عابرة فحسب ، لا لشيء إلا لأنها ينبغي أن توضع على حك الزمن ويثبت نفعها .

ولذلك نجد الدكتور كونانت هذا التقرير يركز على تلك التحسينات في المنهج وفي التنظيم المدرسى التي يمكن الأخذ بها بثقة وسداد على يد أى نظام مدرسى . ولقد شهد العالم الأخير ان ضجة كبرى حول ما في مدارسنا من عيوب ومثالب .

ولعل الخصيصة المميزة لما أسهم به الدكتور كونانت في هذا التقرير هي أنه عالج الموضوع علاجاً إيجابياً بناء . فهو يؤكد مراراً وتكراراً ان مدارسنا العادية — المتوسطة — في وسعها أن تصبح مدارس جيدة ، وأن مدارسنا الجيدة في وسعها أن تصبح ممتازة — وهو يوضح

لنا ذلك بسلسلة من الخطوات يتسنى لأي مواطن ملم بشئون التعليم أن يفقهها .

ومهما يكن شأن هذا التقرير فن العسير أن يقال إننا نبالغ في توكيد أهميته في هذا الوقت بالذات .

فئات الآلاف من المواطنين في طول البلاد وعرضها مهتمون بأمر مدارسهم ، وهم يتساءلون عما ينبغي لهم أن يفعلوه حيالها ، ويلتمسون الجواب وينشدون التوجيه .

ولقد زودم الدكتور كونانت بهذا التوجيه . ولهذا السبب ذاته ، فإن فريقة منا يؤمن بأن الدكتور كونانت بعد حياة طويلة حافلة بأجل الأعمال والخدمات الممتازة للأمة ، قد أسدى أجل خدمة أسهم بها في حياته بإعداد هذا التقرير .

ولا يوجد طور أو شكل من أطوار وأشكال حياتنا القومية لا يمكن تحسينه تحسناً جذرياً عن طريق المزيد من الجهد المبذول من قبل الشعب ، وعن طريق التشبث ببلوغ المستويات العليا . وهذا صحيح بالقياس إلى مدارسنا . ففي وسعنا أن نحسنها وننهض بمستواها أيضاً ونبلغ بها مستوى رقيقاً من الامتياز والتفوق . ونية الدكتور كونانت ومأربه هو أن تمضي المدارس في هذا السبيل تصحيداً على معارج التحسين والنهوض إلى أن تبلغ الذروة . وليس ثمة ريب في أن كل ولي حميم جاد للتربية الأمريكية سيهلل ويكبر لهذه النية .

وإذا كان لي أن أوصي بقراءة سفر وحيد لسلك الأمريكيين الذين ينشدون تحسين مدارسهم فإنني أوصيهم بقراءة هذا التقرير وأنا مطمئن كل الاطمئنان إلى سلامة تقديرى .

القسم الأول

خصائص التربية الأمريكية

إن أعضاء مجالس التعليم والقائمين على أمر المدارس وإدارة دفتها — الذين يوجه لهم هذا التقرير — عارفون بالقروض الأساسية التي ينطوى عليها النمط الراهن للتربية الأمريكية . وهم يدركون أن وظيفة المدرسة الأمريكية الثانوية وظيفه ناجمة من التطور التاريخي لمدارسنا وكنياتنا وجامعاتنا ، وبصفة خاصة ، تعكس هذه الوظيفة تغييرات معينة أساسية في كيان مجتمعنا حدثت في أثناء هذا القرن .

يبد أن بعض قراء هذا التقرير ، ممن لم تتح لهم فرصة دراسة المدارس الأمريكية العامة ، أو درسوها دراسة سطحية ، قد لا يكونون على وعى بالسبل التي افضت بنظم مدارسنا وكنياتنا إلى أن تختلف هذا الاختلاف البين عن تلك النظم القائمة في الأمم الحرة الأخرى .

ومن ثم فإن موجزاً مبسطاً لخصائص التعليم العام الأمريكي بمثابة مقدمة لدراسة قطاع من النمط التربوي — هو المدرسة الثانوية المعمولة بالضرائب — ، هذا الموجز يعتبر استهلالاً لاثقاً في محله لمثل هذه الدراسة .

ومن المحقق أن نواحى عديدة من مسرح أحداث التربية الأمريكية تبدو للملاحظ الأجنبي — غريبة وعجيبة لدرجة تجعلها تكاد تكون غير مفهومة .

فأولاً ، كلياتنا وجامعاتنا محيرة . فثمة معاهد ومؤسسات كثيرة جداً لها شروط ومتطلبات الالتحاق بها متنوعة جداً ، ولها أنماط كثيرة مختلفة من البرامج بحيث إن الزائر الأجنبي يلاق صعوبة في تحديد تلك المقومات والأجزاء عن جامعة ما ، تعنى ما يعتبره الوظيفة الحقيقية للجامعة .

فلا يوجد في الجامعات الأوروبية نظير مساو لكلية العلوم العالية أو الراقية الموجودة عندنا ، وليس فيها أى إعداد للتعليم العام . فالجامعات الأوروبية بصفة جوهرية مجموعة من الكليات ينصب اهتمامها على تعليم الأعضاء المقبلين للمهن العلمية .

أما التربية العامة أو التثقيف في الفنون العقلية أو الراقية للطبيب أو المحامى أو عالم اللاهوت أو المهندس أو العالم أو الباحث العلمى المتخصص ، فهذه تقدمها مدارس ثانوية خاصة يتقرر الالتحاق بها بمقتضى نظام دقيق من الاختيار في سن العاشرة أو الحادية عشرة . والذي يحدث أن نسبة لا تزيد عن عشرين بالمائة من فئة عمر زمنى معين هى التى تختار من المدرسة الابتدائية وتنخرط في سلك المدارس المؤدية إلى الجامعة .

ومن ثم نجد نوعاً من تبيد المواهب في ظل النظام الأوروبي ، ولم يقدر أحد كمية الموهبة الكامنة التى تذهب بددا دون استثمار في ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وسويسرا بسبب نظام الاختيار المبكر للطلاب الذين تتاح لهم وحدهم دراسة سابقة تؤهلهم لدخول الجامعة — وهو اختيار غالباً ما يتأثر بالنظام الطبقي للبلاد الأوروبية . فأما

الثمانون أو الحسة والثمانون في المائة الأخرى من الطلاب فيتوقف تعليمهم الرسمي عند سن الرابعة عشرة ويذهبون للعمل .

وطبعاً ، يتم اختيار أولئك الذين سينخرطون في سلك التعليم السابق على الجامعة على أساس المقدرة الأكاديمية ، ولكن تقاليد الأسرة تلعب دوراً كبيراً . وكثير من الأولاد والبنات من أبناء الفلاحين الذين يعملون بالزراع ، ومن أبناء الطبقة العاملة ، لا يأملون ، بل ولا يخطر ببالهم أبداً أن يحاولوا دخول المدرسة المفضية إلى الجامعة .

وفي المدارس الأوروبية المؤهلة لدخول الجامعة يعطى مقرر صارم يمتد إلى ثمان أو تسع سنوات دراسية في اللغات والرياضيات والعلوم والآداب ، ويعد الطالب لكي ينجح في امتحان حكومي رسمي يحصل بمقتضاه على شهادة تخوله الالتحاق بإحدى الجامعات .

والذين يرسبون على طول هذا الخط الطويل عدد كبير من الدارسين ، وثمة عدد آخر لا يستهان به يسقطون صرعى على جانب الطريق ، ولكن أولئك الذين ينجحون ويبلغون نهاية المطاف يحتمون هذا الشوط وهم متقنون للفتين أجنبيتين ، وملبون بحساب التفاضل والتكامل والفيزياء والكيمياء على مستوى السنة الثانية من مقررات كليتنا .

أما أولئك الذين لا ينخرطون في سلك المدارس السابقة على الجامعة ، فيما عدا نسبة ضئيلة من يدخلون مدرسة متوسطة ، فمؤلاهم يحتمون تعليمهم النظامي « الكامل » في سن الرابعة عشرة .

وكثيرا ما تقع العين على مقارنة بين نسبة الشباب في سن التعليم الجامعى الذين يدرسون في كلية أو جامعة أمريكية وبين نسبة الشباب الألمانى أو السويسرى أو الفرنسى الملتحقين بالجامعة . صحيح أن حوالى ثلث شبابنا « يذهبون إلى الكلية » وأن حوالى ١٥٪ أو ٢٠٪ فقط من البنين والبنات في أى بلد أوروبى طلاب جامعيون . ولكن الغالبية العظمى من الأمريكيين ليسوا طلابا جامعيين بالمعنى الأوروبى للاصطلاح — أى بمعنى طلبة يعدون أنفسهم لمهنة . وفي الواقع أن نسبة الشباب الذين يعدون أنفسهم لكي يكونوا أطباء وعامين ومهندسين وعلماء وأساتذة ومعلمين للمواد الأكاديمية تكاد تكون هي نفس النسبة في أمريكا مثلما هي في أوروبا — وهي نسبة مئوية ضئيلة بشكل يبعث على الدهشة ، إذ لا تتجاوز ٦٪ من فئة سن معينة .

ولكى يفهم المرء الكليات والجامعات الأمريكية فعليه أن يكون على وعى بتاريخها ، ذلك أن قيام عدد قليل من الكليات الأمريكية (نظام السنوات الأربع) في أثناء الفترة الاستعمارية واستمرار بقاء هذه المعاهد في أثناء السنوات الأولى للجمهورية الأمريكية — كان له تأثير حاسم على التعليم العالى في هذا البلد . ولعل ما يساوى ذلك في الأهمية هو حركة إنشاء الكليات الزراعية وكليات الفنون التطبيقية التي بدأت منذ حوالى قرن تقريباً .

ولقد نص قانون موريل Morrill Act الذى صدر لإبان الحرب الأهلية على أن « ويل الفيدرالى لنوع جديد من الكليات في كل ولاية وهو النوع المعروف بـ « بكليات الأوقاف » (The Land-Grant Colleges) وسرعان ما أطلقت عليها تلك التسمية .

و بتطور ونمو هذه المعاهد أصبح لتعليم الكليات في الميادين العملية التطبيقية مثل تربية الماشية والفلاحة نفس المكانة الأكاديمية التي يتمتع بها التعليم للمهن المتخصصة .

ولقد بدأ تكاثر ميادين التعليم المهني والنصف مهني والتي شملت قائمة تتراوح من فن المعمار إلى فن صيانة الغابات والحياة البرية بدأ هذا التكاثر في العقدين الأخيرين من القرن الماضي واستمر في هذا القرن لدرجة أن قائمة الدراسات في عدد كبير من المعاهد اليوم (العامة أو الخاصة) لا تكاد تمت بصلة لنظائرها التي تصدر من جامعة أوروبية .

ولقد كان اتساع ميادين التعليم في القرن التاسع عشر جزءاً من إصلاح تربوي قوى حدث على جانبي الأطلنطي ، وكان الهدف الرئيسي من هذا الإصلاح هو الاعتراف بالعلوم الفيزيائية والبيولوجية كمواد موقرة تدرس بالجامعة . وهنا — فوق هذه القارة — وبسبب التاريخ الخاص للشعب الأمريكي ، فإن الحركة تميزت بخصائص معينة كثيرة . فتحدد ما هو « مادة جامعية » أخذ يتسع ويتسع بمرور السنين .

ومع اتساع ميادين دراسة العلوم التطبيقية والمواد العملية على مستوى الجامعة ، تغير أيضاً التعليم على مستوى المرحلة الثانوية . فند ما عاين في الميادين كان المفروض في الحامى أن يكون ملماً باللاتينية واليونانية بحجة أن التعليم الكلاسيكى كان ضروريا له كرجل مهني .

وبعد ذلك بنصف قرن كان من الصعب إقامة حجة مقنعة بأن الإعداد المهني التربوي لمهندس كهربى أو خبير زراعى ينبغى أن

يتضمن تعليمًا في قراءة اللاتينية . ولم يحدث في أى وقت في التاريخ الثريوى لهذا البلد أن اعتبر إلتقان لغة أجنبية حديثة « دعة ، دالة على امرأة أو رجل ذى ثقافة عالية أو تعليم راق .

على أن تحول تقليد الجامعة الأوروبية فوق هذه القارة موضوع كتب فيه الكثير . بيد أن أثر هذا التبدل على المدرسة الثانوية يبدو أن أمره قد أغفل في بعض الأحيان .

ونظراً لكونى أنفقت كثيراً من الوقت في الحديث مع أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس في عديد من الدول الأوروبية ، فقد راعى ما لمست من فروق أساسية في المنهج الكلى للتعليم الممول بالضرائب العامة على جانبي الأطلسي في القارتين الأوروبية والأمريكية .

وبعد أن خبرت بنفسى محاولة تفسير التعليم الأمريكى العام على أسماع الألمان ، فإتقى على وعى ببعض عجائب نظامنا . وما فيه من شذوذ وغرابة من وجهة نظر أوروبية . ولكننى في نفس الوقت وجدت أن المرء في وسعه - بالإشارة إلى بعض الفروق المعينة بين التاريخ الأمريكى والأوروى - أن يأخذ بيد ألمانى ، مثلاً ، إلى فهم أحسن لمدارسنا (وإلى إدراك أحسن ، أيضاً لبعض نظمنا السياسية وإن كانت هذه قصة أخرى) .

عندما كتب توماس جيفرسون عن المساواة ، فن المؤكد أنه كان يعنى المساواة السياسية . ومن الجلى أن المقابلة بين مجتمع جديد بدون ألقاب وراثية وبين مجتمع قديم ذى أرستقراطية ، كانت هى الشيء الذى يدور بخلفه .

إن غياب ظاهرة غالب ومغلوب وقاهر ومقهور التي تميز النظام الإقطاعي ، من تاريخنا ، عندما تبرز الأوروبي ، فإنها تزوده بمفتاح دليلى لفهم وضعنا الراهن . وكذلك أيضاً مما يعين على هذا الفهم إدراك أهمية حركة الارتياح والكشف تجاه الغرب في القرن التاسع عشر .

فالتخوم — بالمعنى الأمريكى للاصطلاح — لم تكن ذات أى تأثير فى تطور ونمو الأمم الأوروبية ، فى حين أن التخوم الأمريكية قد شكلت مؤسساتنا ونظمنا فى الواقع من الأمر . فقد كانت مسئولة — إلى حد كبير — عن توسيع مفهوم المساواة .

فبالنسبة للأمريكى القرن التاسع عشر — أصبحت المساواة — أولاً وقبل كل شئ مساواة فى تكافؤ الفرص — نقطة بدء متساوية فى الصراع التنافسى .

وهذا الوجه من أوجه المساواة فعل فعل المغناطيس بالنسبة لسكان البلاد الأخرى وجذب أولئك المهاجرين الذين استقروا على هذه القارة والتحموا فى مقومات العيش فيها فأخصبوا ثقافتنا وقووا أرومتنا .

ولقد وضعت هذه الموجة من الهجرة على عاتق مدارسنا الممولة بالضرائب وظائف تربوية كثيرة ذات طبيعة من نوع خاص .

وهذه الحقيقة موضع إدراك المربين الأوروبيين الذين درسوا تاريخنا التربوى . ولقد نوه لى عدد منهم بنجاح مدارسنا العامة فى دمج أطفال شعوب مختلفة متنوعة بهذه الكثرة فى بوتقة واحدة .

ومن ثم فإن المساواة أصبحت تعنى بالنسبة لمعدد كبير من الأمريكيين الجدد ، ليس فقط المساواة السياسية وإنما تكافؤ الفرص . وأصبحت تعنى أيضاً - وخصوصاً غرب جبال اليجينى - المساواة فى مكانة كل عمل شريف سواء بسواء . وكانت الكليات المعروفة بكليات « الأوقاف » رمزا لهذا النوع من المساواة فى المكانة وفى نفس الوقت وسيلة لتحقيق الفكرة .

ولعل أحد المظاهر الأكاديمية لهذا المبدأ هو إحجامنا عن النص صراحة على أن درجة البكالوريوس قد فقدت منذ زمان طويل ، أى معنى كدلالة على الإنجاز العلمى ، أو كعلامة على إتمام مقرر من التدريب الأكاديمى الرسمى . فسواء أكان المرء حاصلًا على درجة عليية فى الهندسة ، أم الزراعة ، أم التدبير المنزلى ، أم التجارة ، أم التربية البدنية ، أم الآداب ، أم العلوم ، فنحن نعلم أنه يسمى « خريج كلية » . على أن من المهم أن نتذكر أن المقابلة بين التربية الأمريكية والأوروبية على مستوى الكلية والجامعة ليس أمراً جديداً . ففي أواخر الناحية العديدة فإن الفروق بين الاثنين كانت شاسعة فى أول القرن مثلاً فى الآن .

وعلى الرغم من أن أربعة فى المائة فقط من الشباب الأمريكى كانوا منخرطين فى سلك كلية أو جامعة فى مطلع هذا القرن إذا قورنوا بنسبة أكثر من خمسة وثلاثين فى المائة اليوم ، فإن الوضع كان مثيراً عجب ودهشة الأوروبي مثلاً هو اليوم . فقد كان يرى ، مثلاً لا يزال يرى ، حشداً كبيراً من الكليات والجامعات ليست لها مستويات موحدة

النسق للاتحاق أو التخرج ، حتى في الميادين المهنية ، تعلى قائمة وسبعة المدى من المواد العملية التي يستطيع الطالب أن يجعل منها دراسته الأصلية .

وفي نصف القرن المنصرم لم تحدث تغييرات عنيفة في النمط الأساسي للتربية لا في أوروبا ولا في الولايات المتحدة الأمريكية . ولكن النمط الأمريكي تباعد وانحرف أكثر وأكثر عن النمط القائم في الدول الأخرى في ناحيتين بمعنى أن ثمة خصائص فريدة معينة قد تأكدت وزاد الاهتمام بها على نحو لم يسبق له مثيل من قبل .

فالنسبة المثوية للشباب المقيدين بكلية أو جامعة قفزت من ٤ إلى ٣٥ ٪ وفي نفس الوقت تضاعفت النسبة المثوية للطلاب المقيدين في الصفين الحادى عشر والثانى عشر من المدرسة الثانوية .

وفي سنة ١٩١٠ كان هناك فقط ٣٥ ٪ من فئة عمر السابعة عشرة بالمدرسة ، أما اليوم فإن هذه النسبة تزيد عن ٧٠ ٪ .

وكان في مقدور أى دارس للتربية الأمريكية أن يثبأ بهذه التغييرات في سنة ١٩٠٠ بكل سهولة ، ذلك أنه كان قد شهد فعلاً مبلغ قوة ذلك التوأمين من المثل العليا : مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ المساواة في المكانة . ولا بد أن تجلى له عندئذ أن الشعب الأمريكى قد آمن بأن المزيد من التربية والتعليم كفيل بتهيئة الوسائل المفغضية إلى تحقيق هذين المثلين الأعلىين .

ولكن عاملين آخرين أيضاً لعبا دوراً في هذا الصدد .

فأولا كان هناك الدافع الحافز على التوسع الإنشائي - موجة هارمة ابتغاء كليات أكبر وهيئات طلاب أكبر في الكليات والجامعات . كانت سياسة التوسع منذ خمسين سنة أكثر من مرحب بها .

وثانياً كان هناك تغير جوهري في الصورة الخاصة بتوظيف الشباب والأعمال والخدمات التي يطلبهم .

ففي مطلع هذا القرن كان نصف الأولاد والبنات تقريباً الذين هم في سن الخامسة عشرة غير منخرطين في سلك المدرسة ، وكان الكثير منهم يعملون لقاء أجور يتقاضونها .

وبعد ثلاثين سنة بلغت نسبة هذه الفئة من المنخرطين في سلك المدرسة ٨٥ ٪ .

يبدو أن هذا التبدل لم يسكن ناجماً عن قوانين الولايات التي رفعت من ترك المدرسة ، وإنما بالأحرى كانت القوانين نتيجة لتغيرات اقتصادية واجتماعية عميقة .

وإذا أردنا البحث الوافي في أصل هذه النقطة البعيدة المدى في مسرح الأحداث الأمريكي فإن ذلك يتطلب صفحات تطول وتطول ، لذلك يكفي أن نذكر القاري بأنه في العقد الثاني من هذا القرن بدأت حملة عنيفة ضد استخدام الأطفال في الأعمال ، على مستوى الولايات والمستوى القومي في الوطن برمه .

واليوم - نتيجة للتشريعات الخاصة بالعمل ، وكذلك من جراء

موقف أصحاب الأعمال والعمال - من الصعب على الأولاد حتى في سن السابعة عشرة أن يحصلوا على أنواع كثيرة من الوظائف .

أما في الدول الأوروبية فإن ثلاثة أرباع أو أكثر من الشباب يذهبون إلى العمل في سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة .

ونتيجة للتغيرات الحادثة في الجامعات والكليات في القرن التاسع عشر ومن جراء التبدل الذي حدث في وضع العمل والخدمة منذ الحرب العالمية الأولى ، فإن المدرسة الثانوية الأمريكية العامة أصبحت مؤسسة ليس لها نظير مقابل في أى دولة أخرى . وباستثناءات قليلة ، معظمها في المدن الشرقية الكبرى فإن المدرسة الثانوية من المفروض والمتوقع أن تهيئ تعليماً لكل الشباب الذين يعيشون في بلدة أو مدينة أو حي .

ومثل هذه المدرسة الثانوية أصبحت معروفة باسم المدرسة الجامعة ، تمييزاً لها ، على خلاف المدارس الثانوية والمتخصصة ، التي تزود الطلاب بتعليم مهني أو التي تقبل طلابها على أساس الاختيار ولا تعطى سوى منحة أكاديمية فقط .

أما العوامل المحلية التي حددت وما زالت تحدد بعض ملامح المدرسة الجامعة فسوف نتناولها بالشرح والتحليل فيما بعد في هذا التقرير ، وكذلك الحجج المؤيدة والمناهضة للمدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية والمدرسة المهنية المتخصصة .

ثمة آلاف من المدارس الثانوية الجامعة ذات الحجم الكبير تقوم

في طول الولايات المتحدة الأمريكية وعرضها . وعلى الرغم من خطورة التعميم بشأن التعليم الأمريكي العام (وهو ما سأتحاشاه بقدر الإمكان في هذا التقرير) فأعتقد أنه من الصحيح القول بأن مدرسة ثانوية تضم كل شباب مجتمع معين وتلائم نفسها لهم هي نموذج يمثل التعليم الأمريكي العام .

واعتقد أن من السداد القول بأن المدرسة الجامعة تمثل خصائص مجتمعا ، وأنها بالإضافة إلى ذلك قد وجدت بسبب تاريخنا الاقتصادي . وبسبب إخلاصنا وحرصنا على المثل العليا لتكافؤ الفرص والمساواة في المكافحة .

وليس ثمة ضرورة القول بأن الأوروبي يجد أن الوظائف التربوية التي تواجه معلم ومديرى المدرسة الجامعة تكاد تكون فوق مقدور فهمه (ولكن هذه هي الحال أيضاً بالنسبة لبعض الأمريكيين الذين لم يلتحق أطفالهم بمثل تلك المدرسة) .

ويكاد يكون في نفس الدرجة من الغموض ، مثل السككية الأمريكية والمدرسة الثانوية الأمريكية ، ذلك النظام الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية في إدارة وتسيير دفة مدارسنا الممولة بالضرائب العامة .

وعندما يقول المرء لزار أجني إن لدينا عشرات الألوف من مجالس إدارة المدارس المحلية ذات السلطات الواسعة على المدارس الابتدائية والثانوية . فهو عرضة لأن يقول : " ليس هذا نظاما وإنما فوضى " .

وردى على هذا القول دائماً هو : « ولكنه فعال ويعمل ، ومعظمنا يرضى عنه ، وهو يبدو كواحد من الملامح الدائمة لاجتماعنا ، شأنه في ذلك شأن معظم نظمنا السياسية » . وبعد أن أجهز بهذا القول ، وعلى أمل أن أعطي له نظرة عن الأسباب التي أدت إلى تطور هذا النظام ونشؤته ونموه ولماذا ، وعلى الرغم مما فيه من أوجه قصور واضحة ، فإن له مؤيدين كثيرين ... ينبغي للبر أن يرجع إلى التاريخ لكي يستوضح جذوره . فبدأ التبعية المحلية والحكم المحلي واستقلال المجتمع المحلي يمكن إرجاعه إلى تاريخنا في مرحلة الارتياح بدون أية صعوبة .

فالحكم الذاتي لداثرة السكنية (الأبرشية) وللقاطعة في الجنوب واستقلال طوائف كنيسة نيو إنجلاند في القرن السابع عشر ، والشك في الحكومة المركزية ، هذه كلها من بين العوامل التي أسهمت في تشكيل البناء السياسي الراهن لأنظمة مدارسنا في ولايات كثيرة .

ولكن يصف المرء بكل دقة طرائق اختيار أعضاء مجالس التعليم وسلطات هذه المجالس في الولايات المتحدة الأمريكية برمتها ، فلا بد أن تكون له ذاكرة موسوعية حقاً لاستيعاب وسرد التفاصيل . وحيث إن مجالس التعليم ، بدون استثناء تقريباً ، لها قدر كبير من الحرية في إدارة دفة المدرسة المحلية ، لذلك وجهت هنا التقرير في المقام الأول إلى أعضاء مجالس التعليم .

وحيث إن اختيار أعضاء مجالس التعليم في كثير من المجتمعات المحلية يتم بالانتخاب ، ففي مرجوى أن يكون التقرير موضع اهتمام

لجان المواطنين المعنيين بشئون التربية والتعليم العام .

ولقد وجهت اهتمائى بصفة رئيسية للدرسة الثانوية الجامعة .

وفى مرجوى أن تكون الفقرات السابقة قد تولت — جزئياً —
الإجابة عن أسئلة أى قارئ يتساءل مثلبا فعل بعض أصدقائى منذ
عامين ، عن السبب فى اختيارى دراسة المدارس الثانوية وعما أهى
باصطلاح المدرسة الثانوية « الجامعة » .

وفى يقينى أنى زودت القارئ — على الأقل — بمفتاح دليل
لاعتقادى فى أهمية مؤسسة أمريكية تربوية فريدة فذة، وأهمية دعم وتحسين
آلاف من مثيلاتها فى طول الولايات المتحدة الأمريكية وعرضها .

القسم الثاني

صفة مميزة فريدة المدرسة الثانوية الجامعة

كما يدرك جيداً كل من يهتم اهتماماً مباشراً بالتعليم الثانوي الأمريكي ، فإن هناك عدداً من الأنماط المختلفة للمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية .

أولاً ، في كثير من النظم المدرسية ، فإن النسق المعمول به هو النسق المعروف بنظام ٦ - ٣ - ٣ ، حيث تؤدي مدرسة ثانوية صفري من ثلاث سنوات دوراً متخللاً وسيطاً بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية العالية التي تستمر مرحلتها ثلاث سنوات .

وفي النمط القديم نجد مقرر أربع سنوات في مدرسة ثانوية عالية يتبع ثمان سنوات في المدرسة الابتدائية .

ولن أحاول إصدار حكم على المزايا النسبية لكل من نظامي ٦ - ٣ - ٣ ، ٨ - ٤ أو على بعض التنوعات الأخرى من هذين النمطين الموجودة أيضاً في الولايات المتحدة الأمريكية .

ففي بعض المجتمعات المحلية ، ولأسباب تاريخية وجغرافية ، يبدو أن وجود اثنتين أو أكثر من المدارس الثانوية الصفري (الإعدادية) التي ترسل طلابها إلى المدرسة الثانوية العالية ذات مقرر الثلاث سنوات — يبدو أن له مزايا واضحة .

وحتى في تلك النظم التي توجد فيها مدرسة ثانوية إعدادية ، من المعتاد اعتبار الصفوف من ٩ إلى ١٢ كوحدة قائمة بذاتها من وجهة نظر تنظيم جدول أعمال الطالب الدراسية وإعداد البرامج .

وفي الواقع من الأمر فإننا نجد أن الإجراء الشائع المؤلف في مدرسة ثانوية عالية ذات مرحلة الثلاث السنوات هو اعتبار الصف العاشر بمثابة فرقة السنة الثانية من كلية على الرغم من أن هذه المجموعة من الأولاد والبنات لم يدخلوا المدرسة الثانوية المشار إليها إلا لتوهم .

فإذا تركنا جانبا الفروق بين المدرستين الثانويتين ذواتي مرحلة الأربع السنوات والثلاث السنوات ، ففي وسعنا بكل ارتياح أن نقسم كل المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى فئتين عامتين .
الفئة الأولى تضم المدارس الثانوية المتخصصة التي توجد في بعض البلاد الكبرى .

والفئة الثانية تضم المدارس الجامعة التي توجد في المجتمعات المحلية من كل الأحجام .

فأما المدرسة الثانوية المتخصصة فتعطى برنامجاً ملائماً لمجموعة خاصة من الطلاب وتتطلب عادة بيئة من قبل المتقدمين للالتحاق بها على قدرات معينة لا بد وأن تتوافر فيهم . فثلا توجد مدرسة ثانوية متخصصة في مدينة نيويورك تسمى مدرسة برونكس الثانوية للعلوم ، والمدرسة الثانوية المتوسطة في فيلادلفيا التي يشار إليها عادة كمدرسة أكاديمية أو « مدرسة إعدادية للجامعة » ، وكذلك مدرسة اللاتيني بيوسطون

(٦ سنوات) ، مثالان آخران من المدارس الثانوية المتخصصة التي تتطلب مؤهلات خاصة للالتحاق بها والتي تتميز براجعتها بصيغة أكاديمية مجتة .

وأخيراً ، فلزام على المرء أن يذكر ضمن المدارس الثانوية المتخصصة ، المدارس الثانوية المهنية القائمة في مدن كثيرة على طول ساحل الأطلنطي ، وفي عدد قليل من المدن الكبرى في ولايات الوسط الغربي .

على أن هذه المدارس توجد أيضاً في المجتمعات المحلية الصغرى في عدد قليل من الولايات التي قامت فيها سلطات الولاية باستعمال الاعتمادات المالية الفيدرالية المخصصة بموجب قانون سميث — هيوز لسنة ١٩١٧ والتشريعات الملحقه به مثل تشريع جورج — باردن لسنة ١٩٤٦ ، في إنشاء مدارس مهنية منفصلة .

المحمود المفروضة على مدى جامعة المدرسة الثانوية :

لقد سبق لي أن فسر المدرسة الثانوية الجامعة على أنها مدرسة ثانوية تلتقي براجعتها الحاجات التربوية لكل شباب المجتمع المحلي .

وقد يحدث في تلك المدن التي توجد بها مدارس ثانوية متخصصة ، وخصوصاً مدارس مهنية ، أن بعض الأولاد والبنات المقيمين في الحي الذي تخدّمه مدرسة جامعة ينخرطون في سلك المدرسة المتخصصة .

وفي حدود ذلك ، وبمقتضى هذه النسبة ، فإن نسبة سعة وشمول البرامج في المدرسة الثانوية الجامعة تتحدد . وكذلك ، في تلك الولايات التي نشأت فيها مدارس مهنية منفصلة ومولت ، فإن المدرسة الثانوية الجامعة

لا تتضمن في برامجها المقررات والخدمات المهنية التى ينفق عليها من الاعتمادات الفيدرالية .

ومن ثم فإن في وسع المرء أن يتحدث عن « مدى جامعية » مدرسة ثانوية جامعة .

وكما سيشار إليه أكثر من مرة في مضمار هذا التقرير ، فإن هناك مدارس ثانوية لا تتحدد جامعيته ودرجة شمولها بوجود مدرسة ثانوية متخصصة ، وإنما بسبب عدم الاهتمام في المجتمع المحلى ببعض أنواع البرامج التى تعلم الطلاب مهارات خاصة ذات فائدة مباشرة عند التخرج .

والمدارس الثانوية التى تتحدد درجة شمولها وسعة برامجها على هذا النحو بسبب طبيعة المجتمع المحلى ، توجد بصفة خاصة في مناطق الضواحي وفي الأحياء السكنية ذات الدخل العالية في المدن الكبيرة . ففي هذه المدارس يجد المرء أن العالمية العظمى من الأولاد والبنات يرغبون في الالتحاق بكلية لمدة أربع سنوات أو جامعة ، إلى حد كبير ، بسبب طموح ذويهم وإصرارهم على تعليم أبنائهم في الكليات . وفي مثل هذه المدارس فإن المرء يجد أن المقررات الخاصة بكتابة الاختزال ، أو إصلاح الآلات ، أو الرسم الميكانيكى ، أو الصناعات البنائية ، إما أنها لا تعطى ، وإما أن عدداً قليلاً من الطلاب يختارونها .

محور هذا البحث :

لقد عزمت من أول الأمر على أن أركز انتباهي بصفة رئيسية على المدارس الثانوية ذات النسبة العالية من الشمول والجامعية .

ففي هذه المدارس يختم أكثر من نصف الطلاب تعليمهم الموصل (طول الوقت) عند التخرج ، ومن ثم فإن هذه المدارس تقدم لطلابها عدداً متنوعاً من البرامج المهنية . وثمة برامج متاحة أيضاً لأصحاب القدرة الأكاديمية العالية . وفي مثل هذه المدارس ، فإن من أهداف القائمين بأمرها عادة تنمية روح مدرسية ديمقراطية وغرس الفهم بين الطلاب ذرى القدرات العقلية المختلفة والأهداف المهنية المختلفة .

ولقد قررت أن أركز اهتمامي على الوضع التربوي في الولايات الست والعشرين الواردة في الملحق ١ ، ولقد قمت بزيارة شخصية لمدرسة أو أكثر في معظم هذه الولايات بحيث بلغت في مجموعها خمساً وخمسين في ثمان عشرة ولاية من الولايات الأكثر سكاناً .

وباستثناء زيارة أو زيارتين ابتغاء دراسة بعض الاجراءات والتدابير الخاصة ، فلم تشمل زياراتي المدن الكبرى . وكما ذكرت من قبل فإن المدارس الثانوية في كثير من هذه المدن ليست جامعة بصفة كلية بسبب وجود المدارس المهنية أو المدارس الثانوية الأكاديمية المتخصصة أو كليهما معاً .

على أن المدارس الثانوية ذات البرامج المهنية القوية والتي تختم فيها غالبية عظمى من الأولاد والبنات تعليمهم عند التخرج نادرة الوجود في مناطق الضواحي . لذلك لم أزر سوى عدد قليل من مدارس الضواحي ، وإن كنت بفضل هيئة الموظفين الذين يعملون معي ، قد أحطت علماً بكل التفاصيل الدقيقة الخاصة بعدد لا بأس به من هذه المدارس .

ومن أول الأمر أصبحت مقتنعة بأن المدرسة الثانوية ينبغي أن يتوافر فيها على الأقل فصل واحد للتخرج أو على الأقل مائة من الطلاب لكي تؤدي وظيفتها أداءاً كافياً وإغياً كمدرسة جامعة .

وباستثناءات قليلة ، فإن المدارس التي اخترت زيارتها ، من ثم كانت مدارس ذات فرقة نهائية للتخرج تضم مائة أو أكثر من الطلاب .

وكانت المدارس تقع — في معظمها — خارج نطاق مناطق العواصم في مدن يتراوح عدد سكانها بين ١٠.٠٠٠ ، ١٠٠.٠٠٠ (انظر قائمة المدارس التي تمت زيارتها في الملحق ب) .

السؤال الذي نتعين إجابته :

كما بينت في القسم الأول من هذا التقرير ، فإن المدرسة الثانوية الجامعة تطور أمريكي من إنجاب هذا القرن . وليس لها نظير ، فيما أعلم ، في أي دولة أوروبية .

فإذا كانت المدرسة الثانوية ذات حجم كاف وتقع في مجتمع محلي لا يتحكم فيه الآباء في الضغط على أولادهم لكي يلتحقوا بالكلية ، فإن أولئك الطلاب من البنين والبنات الراغبين في متابعة التعليم بعد مرحلة المدرسة الثانوية يشكلون أقلية . وهنا ينجم السؤال عما إذا كان مثل هؤلاء الطلاب — لكونهم أقلية — في وسعهم أن يحصلوا على تعليم كاف . أو بعبارة أخرى للره أن يسأل هل من الممكن تحت سقف واحد ، وتحت نفس الإدارة أن تؤدي مدرسة ما بنجاح ثلاث وظائف في آن ؟ هل في وسع مدرسة ما في نفس الوقت أن تهيم تربية عامة طيبة لكل

طلابها كمواعين مقايين الحياة ديموقراطية وأن تهيم برامج اختيارية للأغلبية لتنمية مهارات نافعة ، وأن تعطى تعليماً كافياً وافياً لأولئك الموهوبين القادرين على دراسة المواد الأكاديمية المتقدمة — خصوصاً اللغات الأجنبية والرياضيات المتقدمة ؟

إن الجواب عن هذا السؤال - من المحقق له أهمية كبيرة بالقياس إلى مستقبل التربية الأمريكية .

فإذا كان الجواب سلباً بكل وضوح ، فلا مفر من اصطلاح تغيير جوهرى فى كيان التعليم الثانوى العام الأمريكى، وهذا أمر فى محله. فإذا كان الطلاب فى منطقة جغرافية معينة ، من الذين لديهم المقدرة على الإفادة من دراسة اللغات الأجنبية والرياضيات العليا على مستوى المدرسة الثانوية لا يستطيعون الحصول على تعليم كاف واف فى مدرسة ثانوية جامعة ؛ إذن فى وسع المرء أن يحتاج بلزوم إقامة مدارس ثانوية منفصلة لهؤلاء الطلاب كما هى الحال فى بعض المدن الكبيرة فى ولايات الشرق .

هذا من جهة .

ومن جهة أخرى ، إذا كان الجواب بالإيجاب ، فإذاً ليس ثمة ما يقضى بإحداث تغيير متطرف فى النمط الأساسى للتربية الأمريكية . فإن مشكلة حماية مصلحة ما يسمى بالأقلية فى معهد ما ، تنجم ليس فقط بالقياس إلى الطلاب القادرين على متابعة الدراسة الأكاديمية ، ولكنها تنجم أيضاً فى مدارس كثيرة بالقياس إلى تعليم أولئك

الطلاب الراغبين في إحراز تقدم في تعلم حرفة متخصصة في أثناء سنوات التعليم الثانوى .

فندجيل أو أكثر معنى ، في بعض الولايات ، قرر أولئك الذين كانوا يلحرون في طاب التوسع في التعليم المهني بمعونة الاعتمادات المالية الفيدرالية ، أن من المستحيل إنصاف حاجات الطلاب الراغبين في تعليم مهني في نطاق المدرسة الثانوية العامة .

ولقد أصر القائمون على أمر الاعتمادات المخصصة للتعليم المهني في هذه الولايات على إقامة مدارس مهنية منفصلة ، أو على الأقل كانوا فائرين في تمسكهم للبرامج المهنية في المدرسة الثانوية الجامعة .

ولعلمي بهذا الوضع ، فقد كنت مشغولاً باكتشاف ، ليس فقط ، هل مصالح الأقلية ذوى القدرة الأكاديمية تلقى كل حماية ورعاية في المدرسة الثانوية الجامعة ؟ ولكن أيضاً هل من الممكن لمثل هذه المدرسة أن تهيئ برنامجاً سديداً مرضياً لتنمية بعض المهارات المهنية المعينة عن طريق التدريب المهني العملي إذا سمحت الولاية باستعمال الاعتمادات المالية الفيدرالية في المدرسة الثانوية الجامعة ؟

كلمة مختبر :

من الهام التنويه بأن هذا التقرير ليس في أى معنى من المعاني دراسة استقصائية شاملة للمدرسة الثانوية الجامعة . فهذه الدراسة لم تحاول الإجابة عن أسئلة مثل : « إلى أى حد تعتبر المدرسة الثانوية الأمريكية النمطية مرضية ؟ » .

وفي الواقع من الأمر ، أنا مقتنع الآن بأن من المستحيل الحصول على معلومات يتسنى للبره أن يعمم بمقتضاها عن نجاح أو فشل المدرسة الثانوية الأمريكية بالقياس إلى تربية أية جماعة من الأطفال .

ف هناك مدارس ثانوية كثيرة جداً ذات أنماط مختلفة كثيرة جداً ، وأكبر الظن أنه لا سبيل إلى اصطلاح وسيلة يمكن بها تحديد عينة نموذجية ذات مغزى تشتق من ال ٢١٠٠٠ مدرسة ثانوية عامة المنتشرة في طول البلاد وعرضها .

وما لم يتسن اصطلاح سبيل لنوع من التصنيف المحقق علمياً والذي يمكن التعويل عليه ، أو تكون للبره مصادر وموارد كبيرة ، فن المستحيل ، حتى ولا إصدار حكم على آلاف المدارس الثانوية ذات الحجم الكافي في الولايات الست والعشرين المتضمنة في هذا البحث . بيد أنه ، كما سيتجلى — من هذا التقرير — من الممكن إصدار أحكام صحيحة عن التعليم الثانوى الأمريكى ، ولكن فقط عن مدرسة مدرسة .

فهي للمدراس الثانوية الجامعة في نطاق عمرة ودرجة :

لا جناح على أن أكرر القول بأن الاهداف الرئيسية الثلاثة للمدرسة الثانوية الجامعة هي :

١ — تهيئة نوع من التربية العامة لكل مواطنى مستقبل .

٢ — تهيئة برامج اختيارية جيدة لأولئك الذين يرغبون في الاستفادة من مهاراتهم المحصلة مباشرة عند التخرج .

٣ — تهيئة برامج طبية لأولئك الذين تتوقف منهم على تعليمهم اللاحق في كلية أو جامعة ، فإذا تسنى للبرء أن يجد مدرسة ثانوية جامعة واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية تتحقق فيها هذه المآرب الثلاثة طبق المرام على نحو كاف واف بدرجة عالية ، فإن مثل تلك المدرسة يمكن أن تؤخذ كنموذج أو نمط .

وبالإضافة إلى ذلك ، فالـم نكن هناك ملامع محلية موالية بصفة خاصة مكنت مثل تلك المدرسة من بلوغ هذه المآرب الثلاثة ، فإن الخصائص الموجودة يمكن تنميتها وتطبيقها في كل المدارس الأخرى ذات الحجم السكافى في الولايات المتحدة الأمريكية .

وحيث إن الفروق الإقليمية والفروق الخاصة بكل ولاية على حدة تلعب فعلا دوراً ما في هذه الأمة الشاسعة المترامية الأطراف ، لذلك قررت أن أحاول تعيين المدارس الثانوية الجامعة المرضية في الأجزاء المختلفة من الوطن وابتغاء هذه الغاية ، استقصيت عن طريق المصادر المتعددة عن المدارس الثانوية الجامعة الواقعة خارج نطاق مناطق العواصم والتي لها سمعة طيبة كمدارس تودى وظيفة طبية في توفير تعليم وتربية الطلاب ذوى الميول والقدرات المهنية الواسعة المدى . واشترطت عيناً أنه ينبغي أن تكون هذه المدارس ذات طبيعة من نوع خاص بحيث إن أقل من نصف الأولاد والبنات المنخرطين في سلكها هم الذين سيواصلون التعليم بالكليات وأن يكون توزيع المقدرة الأكاديمية مطابقاً بالتقريب للعيار القومى (متوسط الذكاء ١٠٠ — ١٠٥) .

ولقد تم اختيار ما لا يزيد على ثلاثة أو أربعة في كل ولاية من

قائمة تشمل عشرات وعشرات . ولا بد أنه كان هناك عدد كبير من المدارس الأحسن في كل جزء من أجزاء الوطن ، لأن زيارتنا كانت محدودة ، جزئياً ، بتدابير السفر وإجراءاته . وكان يصحني في الزيارات واحد أو اثنان من أعضاء هيئة الموظفين الذين كانوا يعملون تحت إشرافي .

وقبل الزيارة نحيط مدير التعليم والناظر كتابة بموجز للمناهج الذي نرغب في السير عليه ، وكانت الإجابات عززنا تتضمن قدراً معيناً من المعلومات الإحصائية عن المدرسة .

وفي كل مدرسة على حدة ، بالإضافة إلى المناقشة مع مدير التعليم والناظر ، كنا نقابل معلّم كل مادة من المواد الأكاديمية ونعقد معهم حلقة اجتماع في جماعات صغيرة لمدة خمس عشرة إلى عشرين دقيقة ، وكنا عادة نوزر فصلاً أو أكثر من فصول الدراسة (خصوصاً في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية) وكنا نتحدث بإسهاب مع الأعضاء البارزين من هيئة التوجيه بالمدرسة ، ولقد قمنا بزيارة د ورش ، التدريب المهني ، وأخيراً كنا نلتقي بحوالي عشرين من قادة الطلاب بالمدرسة .

وكما تيسر لنا ذلك ، كنا نعقد مؤتمراً مع واحد أو أكثر من أعضاء مجلس التعليم . وكقاعدة ، كانت الاجتماعات والمقابلات مع المعلمين والطلاب تدبر ، بحيث لا يحضرها الإداريون ، وكانت المناقشات تنسم بطابع الصراحة التامة ، وكانت الإجابات عن الأسئلة التي طرحناها معينة لنا جداً في بحثنا .

وفى يقينى أتى حصلت على بصيرة كبيرة فى النفاذ إلى لب المدرسة
بحديثنا مع قادة الطلاب .

ولدهشتى إلى حد ما ، وجدت بدون استثناء تقريباً ، أن أولئك
الطلاب المنتخبين فى مجلس الكلية أو كضباط للفصول كانوا من الفئة
ذات القدرة الأكاديمية العالية الذين كانوا يعدون أنفسهم لمواصلة
التعليم بالكليات .

تلك كانت الحالة فى كل من تلك المدارس ، وإن كان على القارىء
أن يتذكر أن هذه الفئة الميممة شطر الكليات كانت دائماً تشكل أقلية .

معايير نفورم مدرسة ثانوية جامعة

بعد زيارة عدد من المدارس بمساعدة هيئة الموظفين الذين يعملون
تحت إشرافى ، أعددت قائمة تجريبية بالمعايير التى يمكن الاستفادة منها
فى إصدار حكم على ما إذا كانت مدرسة معينة تؤدي بنجاح وكفاية
الوظائف الثلاث الرئيسية لمدرسة ثانوية جامعة أم لا .

وبالإضافة إلى ذلك ذكرت ملامح عديدة لتنظيم المدرسى يعتبر
وجودها أو غيابها هاماً عندى . وعلى هذا فقد أعددت قائمة تجريبية
ووضعت تحت التفحص والتقصى على يد عدد من مديرى المدارس
العامة ذوى الخبرة الذين اقترحوا اقتراحات معينة لتحسينها .

وبصورتها النهائية كما انفق عليها ، فإن القائمة أصبحت كالآتى ، وفى

كل تقاريري حارلت الإجابة بلا أو نعم عن الأسئلة المتضمنة في النقاط
المليئة فيما يأتي :

قائمة مرامم للمساعدة في تقويم مدرسة ثانوية جامعة

(أ) كفاية التعليم العام للجميع بموجب :

- ١ - مقررات في الإنجليزية والأدب الأمريكي والإنشاء .
- ٢ - الدراسات الاجتماعية التي تشمل التاريخ الأمريكي .
- ٣ - تقسيم مجموعات الفصول وفقاً للقدرات في المقررات
الإلجبارية .

(ب) كفاية البرنامج الاختياري غير الأكاديمي بموجب :

- ٤ - البرامج المهنية للبنين والبرامج التجارية للبنات .
- ٥ - الفرص المتاحة للخبرة العملية تحت الإشراف الدقيق .
- ٦ - برامج خاصة لفئة البطيئ القراءة جداً .
- (ت) تدابير خاصة للطلاب الموهوبين أكاديمياً :
- ٧ - برامج خاصة لاستحثاث ذوي المواهب الممتاز .
- ٨ - تدريب خاص لتنمية مهارات القراءة .
- ٩ - دراسات صيفية يستطيع الطلاب القادرون الاستفادة منها .

١٠ - برامج تراعى الفروق الفردية (غياب الدارق والبرامج اليايسة) .

١١ - اليوم المدرسى المقسم إلى سبع فترات تعليمية أو أكثر .

(ث) ملامح آخر :

١٢ - كفاية الخدمة التوجيهية

١٣ - الروح المعنوية الطلاب .

١٤ - أسرار الفصول المنظمة جيداً .

١٥ - نجاح المدرسة في تنمية وإشاعة التفاهم بين فئات الطلاب ذوى القدرات الأكاديمية المختلفة اختلافاً بيناً والأهداف المهنية المتفاوتة (التفاعل الاجتماعى الفعال بين الطلاب) .

ويمكن الرجوع إلى مزيد من التفاصيل عن طرائق فى الحسكم على هذه النقاط الخمس عشرة فى الملحق ت) .

وبالإضافة إلى محاولة تقويم كل مدرسة بالقياس إلى الخمس عشرة نقطة المذكورة ، فقد عثت بتعليم الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية .

ولقد ألفت المناقشات ، مع معلمى هذه المواد وزيارات الفصول وتعليقات الطلاب ، ضوءاً على كفاية المقررات ، وكثيراً ما كانت تلقى الضوء على فعالية تعليمها . ولقد اتضح مما قاله المعلمون أن نسبة ضئيلة فقط من البنين والبنات فى المدرسة موضوع البحث هم الذين كانوا

قادرين على الدراسة الفعالة المجزية لبرنامج واسع من الرياضيات المتقدمة والعلوم واللغات الأجنبية . وأنا أشير إلى هؤلاء الطلاب بعبارة « الموهوبين أكاديمياً » .

وفي المدرسة التي يتطابق فيها توزيع الموهبة الأكاديمية بالتقريب مع المعيار القوي ، فإن ١٥ إلى ٢٠ في المائة فقط من مجموع الطلاب في الصف التاسع هم الذين كانوا ضمن تلك الفئة .

وكان من الواضح أنه في المدارس المزودة بعدد كافٍ من أخصائي التوجيه ، فإنه من الميسور عادة تمييز واكتشاف الغالبية العظمى من الطلاب النجباء على الأقل في نهاية الصف الثامن على أساس اختبارات القدرات المتنوعة ، وسجلات العمل في الفرق السابقة وتقارير المعلمين وتقويمهم .

وليس ثمة شك في أن هناك فئة في العشرة أو الخمسة عشرة في المائة التالية من لديهم القدرة على الدراسة الفعالة المجزية للغات الأجنبية والرياضيات ، ولكن عدد من يجدون صعوبة حقيقية في دراسة اللغات الأجنبية أو الرياضيات يبدو أنه يزداد كلما قلت القدرة التحصيلية الدراسية العامة . ولما ناقشت المعلمين والموجهين في عمل الطلاب الأكثر مقدرة ازدادت شغفاً واهتماماً ببرامج الموهوبين أكاديمياً .

ولكن لم يكن من الممكن في أية مدرسة من المدارس التي زرتها ، للناظر أو لخبير التوجيه ، أن يجيب في ثقة وتوكيد عن السؤال الآتي : هل كل الطلاب القادرين (وليسكن مثلاً الخمسة عشر أو العشرين الذين هم في القمة) في هذه المدرسة الثانوية يختارون مقرر رياضيات

الصف الثانى عشر (غالباً حساب المثالثات) ومقرر العلوم الذى يعطى عادة فى الصف الثانى عشر ؟

إن أسئلة من هذا الطراز ، ومن التى يمكن أن تسأل أيضاً ، بالقياس إلى برنامج اللغة الأجنبية ، لا يمكن الإجابة عنها إلا بصفة عامة ترتكز على رأى يصل إليه الموجهون ومديرو المدارس والمعلمون .

يبدأ أن المعلومات المستقاة التى من هذا النوع ذات أهمية عظمى بدون شك فى الحكم على المدرسة موضوع البحث ، فن الميسور جداً أن يحدث أن البرامج المهنية المفضية إلى تنمية المهارات الرائجة فى سوق الوظائف عند التخرج تكون لها من الجاذبية ما يحمل الطلاب ذوى المقدرة الأكاديمية العالية على اختيارها والمضى فيها بدافع هذا الحافز .

أو ، حتى إذا لم تكن هذه البرامج جذابة ، فقد يكون الواقع من الأمر أن الطالب النجيب ولكن الكسول (أو الطالبة) يرتكز انتباهه واهتمامه على المواد التى لا تتطلب أداء واجبات وأعمال بالبيت مثل الفن والموسيقى أو النسخ على الآلة الكاتبة أو الورشة ، بدلاً من اختيار برنامج أكاديمى عويص .

ونظراً لكونى لم يتيسر لى على الحصول عن طريق زياراتى ، ولو على إجابة تقريبية عن الأسئلة الخاصة ببرامج الطلاب الأكثر نجابة ، فقد قررت أن أسأل نظائر الاثنين والعشرين المدرسة عما إذا كان فى وسعهم أن يعدوني بما أسميته قائمة الجرد الأكاديمية .

وأود أن أسجل اعترافى بالجميل والدين لآوائك الذين عاونوا

في ترويندى بهذه المعلومات ، والذين بذلوا في ذلك جهداً مرهقاً ما في ذلك أدنى ريب . وكانت بغيتي هي الحصول على قائمة يعدونها تتضمن الطلاب الذين تخرجوا في سنة ١٩٥٧ والذين كانت قدراتهم الأكاديمية تؤهلهم لأن يتبوأوا الربع الأعلى من فرقهم قبل الصف التاسع .

ولقد اقترحت أن يكون أساس الاختيار هو اختبار قدرات أكاديمي أو سلسلة من الاختبارات . وطلبت دراسات الأربع السنوات بأكملها لسلك من هؤلاء الطلاب الذين تضمنتهم القائمة ، مع حذف اسم الطالب ، طبعاً ، مع بيان إذا ما كان الطالب ولداً أو بنتاً .

ومن هذه البرامج ، كان في إمكاني ، من ثم ، الإجابة عن عدد متنوع من الأسئلة فيما يتعلق بالمقررات التي يختارها أوائك الذين كانوا أكثر الطلاب مقدرة من وجهة نظر المظفي في المواد الأكاديمية .

ولبان تحليلي للمعلومات التي زودتني بها المدارس قررت تلخيص برامج الخمسة عشر في المائة من أصحاب المقدرة الأكاديمية الأعلى على أساس قومي شامل كما تقيسه درجات الاختبارات التي تعطونها لنا المدرسة ، وبهذا تتوافر لي بيانات عن برامج الموهوبين أكاديمياً .

وكان من الجلي أن برامج البنين والبنات ينبغي أن تعالج كلا على حدة ، حيث كان هناك اختلاف بين في معظم المدارس بين البرامج التي يختارها البنون والبرامج التي تختارها البنات .

النتائج الرئيسية التي انتهى إليها

إن السؤال الذي سميت إلى إجابته في مطلع هذا التقرير ، يمكنني الآن أن أجيب عنه بالإيجاب ،

لقد وجدت ثمان مدارس ، تعتبر ، في رأى ، أنها تحقق بشكل مرض الأهداف الأساسية الثلاثة للدرسة الثانوية الجامعة . فهذه المدارس تعطى تعليماً كافياً وافياً في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية كجزء من التربية العامة المقررة إجبارياً على جميع الطلاب .

وهذه المدارس تعطى برامج غير أكاديمية ذات قيمة هامة يختارها عدد كبير لا يستهان به من الطلاب .

وفي هذه المدارس نفسها دلت قائمة الجرد الأكاديمي على أن أكثر من نصف الأولاد الموهوبين أكاديمياً درسوا على الأقل سبع سنوات في الرياضيات والعلوم ، وكذلك سبع سنوات في اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية .

وهذه الحقيقة لا تخلو من أهمية وطرافة ، بالنظر إلى الاهتمام الحديث المركز على الرياضيات والعلوم (وسأتناول فيما بعد كيف ، تعلم هذه البرامج في بعض صفحات) .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فلم تكن هناك مدرسة واحدة وجد فيها أن الغالبية العظمى من البنات الموهوبات أكاديمياً قد درسن عدداً من السنوات يبلغ سبعة في الرياضيات والعلوم .

أما الوضع فيما يتعلق بدراسة اللغات الأجنبية في هذه المدارس الثمان فقد كان ، في معظم الحالات ، وضعاً لا يبشر بخير . ففي مدرستين فقط وجد أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً هم الذين درسوا اللغة الأجنبية لمدة تبلغ ثلاث سنوات . وفي معظم المدارس ،

حتى ذلك النفر القليل من الذين اختاروا دراسة اللغات الأجنبية لمدة ثلاث أو أربع سنوات كانوا يقتنعون بدراسة عامين في لغة واحدة ودراسة عام أو عامين في لغة أخرى .

على أن قائمة الجرد الأكاديمي دلت على صورة أحسن نوعاً ما بالقياس إلى البنات الموهوبات أكاديمياً . ففي خمس مدارس وجد أن الغالبية العظمى من هؤلاء البنات قد درسن لغة أجنبية لمدة ثلاث سنوات أو أكثر .

وبشيء قليل من الحساب يتضح أنه في تلك المدارس التي درست فيها غالبية عظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً سبع سنوات في الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، وكذلك ثلاث سنوات في اللغات الأجنبية ، وسبع سنوات في الرياضيات والعلوم ، يوجد مجموع كلي من سبعة عشر مقرأ أكاديمياً ذات أعمال منزلية قد أخذت في أربع سنوات .

وقد كانت هذه هي الحال في مدرسة واحدة فقط من المدارس الثمان بالنسبة للأولاد الموهوبين أكاديمياً ، أما بالنسبة للبنات فلم تكن هذه هي الحال في أية مدرسة . وفي كل المدارس التي زرتها ، باستثناء عدد قليل منها ، فإن الغالبية العظمى من البنين والبنات النجباء كانوا يبذلون جهداً كافياً أو يعملون بجد واف . ثم إن الدراسات الأكاديمية لم تكن واسعة المدى من حيث كفاية شمولها .

وكلا هذين النقصين في الغالبية العظمى من المدارس التي أمدتني

بيانات عنها، يمكن تلافيهما بسهولة بنقل مركز ثقل الاهتمام من جانب أولئك القائمين على أمرها .

وليس ثمة ريب في أن التحسين خليق بأن يحدث أوتوماتيكياً تقريباً في معظم المدارس إذا فرض مقرر إجباري قوامه سبع سنوات في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية . وإذا أعطى بدلاً من مقرر عامين في لغة أجنبية برنامج موصول من أربع سنوات في لغة أجنبية واحدة على الأقل ، بشرط أن يؤكد الموجهون أهمية دراسة اللغة الأجنبية بالنسبة الأولاد الموهوبين أكاديمياً وأهمية دراسة الرياضيات والعلوم بالنسبة للبنات الموهوبات أكاديمياً .

والجدول (١) المبين في الصفحة رقم (٤٤) يلخص النتائج التي انتهت إليها بشأن كل مدرسة من المدارس الاثنتين والعشرين التي زرناها والتي حصلنا منها على قائمة جرد أكاديمية .

وهذه النتائج مؤسسة على معيار تقويم المدرسة الثانوية الجامعة الذي سبق لي تفصيله ، وكذلك على قائمة الجرد الأكاديمية .

وثمة وصف تفصيلي للمعايير المطابقة لكل تقويم على حدة في الجدول رقم (١) موجود في الملحق (ت) ، بالإضافة إلى جدولين بهما مزيد من البيانات المستقاة من قوائم الجرد الأكاديمية لهذه المدارس موضحة في الملحق (ث) .

أما المدارس الثمان التي سبقت الإشارة إليها ، والتي أعتقد أنها تعطي تعليماً عاماً كافياً وافياً (المعيار ١، ٢، ١٦، ب ١٧، ب ١٨)

في الجدول (١) ، والتي تعطي مواد اختيارية غير أكاديمية كافية وافية (معياري) ، والتي سبق أن درست فيها أغلبية من الأولاد الموهوبين أكاديمياً في فرقة سنة ١٩٥٧ سبع سنوات في الرياضيات والعلوم (١٦ أ) ، فهي المدارس أ ، ث ، ح ، د ، ر ، ش ، ص ، ط .

وفي كل هذه المدارس الثمان — باستثناء اثنتين فقط — وجدت برامج خبرات عمالية هامة (معياري ٥) ووجدت في أربع منها تدابير خاصة للقاريء البطيء (معياري ٦) .

ونصف عدد هذه المدارس يستعمل طريقة تقسيم الفصول إلى جماعات على أساس القدرات (معياري ٣) . ونفس هذا العدد (ولكن ليس نفس كل المدارس) لديه مناهج خاصة لاستحثاث ذوى المواهب العالية (معياري ٧) .

وكلها باستثناء واحدة فقط لم تكن فيها خطة دراسية محددة ذات بداية ونهاية لاسييل إلى تجاوزها ، ولم تكن هناك برامج ذات عنوان يميز بعلامة دامتغة ، بل على العكس ، فإن برامج الطلاب ودراساتهم كانت على أساس استفرادى يراعى الفروق الفردية لكل طالب على حدة (المعياري ١٠) . أما التوجيه (المعياري ١٢) في خمس من المدارس الثمان فقد وجدته مرضياً .

والدراسات الصيفية (المعياري ٩) للقادرين من الطلاب ، وكذلك للتخلفين على السواء ، فقد كانت ناجحة في ثلاث من هذه المدارس . ولقد وجدت برامج قراءة ارتقائية موصولة (المعياري ٨) في ثلاث فقط من هذه المدارس الثمان .

وفي كل المدارس الثمان التي تطابقت مع معيار الكفاية في نقاط التعليم العام ، وفي البرامج الاختيارية غير الأكاديمية وفي وجود البرامج الرياضية والعلمية للفالية العظمى من الأولاد المؤهوين أكاديمياً ، حكمت على الروح المعنوية للطلاب بأنها عالية (المعيار ١٣) . وفي خمس من هذه المدارس بدا أن هناك تفاعلاً هاماً له دلالاته بين الطلاب ذوي القدرات المختلفة وبين الأهداف المهنية (المعيار ١٥) . وفي ثلاث من المدارس وجد أن لديها نظام أسر الفصول من النوع المنظم جيداً (المعيار ١٤) . ولقد راقى نجاح أسرة الفصل في إقرار روح الفهم بين الطلاب ذوي الأهداف المهنية المختلفة .

وليس ثمة ريب في أن واحداً من أهم أغراض المدرسة الجامعة الجيدة هو تنمية الروح الديموقراطية ، وثمة أربع من المدارس كانت تنظم على أساس سبع حصص أو أكثر في اليوم (المعيار ١١) .

ويمكن إدراك أهمية اليوم الدراسي المقسم إلى سبع أو ثمان حصص بالقياس إلى اختيار الفن والموسيقى من قبل المؤهوين أكاديمياً بفحص الملحق ث الذي تناولنا فيه النتائج بمزيد من التفصيل .

فإذا كانت المدرسة منظمة على أساس يوم دراسي مقسم إلى حصص كافية في اليوم الواحد ، فليس ثمة صعوبة في جعل برامج المؤهوين أكاديمياً تتضمن ما يبلغ مقداره أربع سنوات في الفن والموسيقى وغيرهما من المواد الاختيارية ، وكذلك خمس مواد من التي تتطلب أداء واجبات منزلية في كل سنة من السنوات الأربع (أي عشرين مادة أكاديمية ذات واجب منزلي) .

وسوف نلاحظ من المعيار ١٦ ث ، الجدول ١ ، أنه في مجموع يبلغ تسع مدارس فإن برامج أغلبية الأولاد الموهوبين تضمنت على الأقل سبع عشرة مادة أكاديمية ذات واجب منزلي ، بل وجد فعلاً في اثنتين منها أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين قد درست على الأقل ثمان عشرة مادة دراسية في أربع سنوات (البيانات موجودة في الملحق ث) .

ومع ذلك ، وبسبب أنه في ست من هذه المدارس التسع عرضت لى بعض الأسئلة بشأن كفاية إما البرامج العامة وإما البرامج المهنية ، فلم أضعها ضمن مجموعة المدارس التي اعتبرت مرضية بالقياس إلى معايير التقويم الثلاثة المذكورة آنفاً .

فإذا نحن المراء جانباً هذين التقويمين — وهو لاشك ليس سوى إجراء تقريبي لحكم يستند إلى أساس وطيد — فإن الصورة بالقياس إلى قائمة الجرد الأكاديمي تبدو مختلفة تماماً .

فليس في ثلاث — بل في ثمان من الاثنتين والعشرين المدرسة — وجد ان الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً يدرسون سبع عشرة مادة دراسية ذات واجب منزلي ، بما في ذلك سبع سنوات من الرياضيات والعلوم .

وعلى الرغم من ذلك ، فإن لحظة من التأمل كفيلة بتوضيح أن هذا الاختلاف ليس له أهمية بالنسبة للتقويم العام الشامل للمدارس الثانوية للولايات المتحدة الأمريكية ، ذلك أن اختيار عينات المدارس كان أبعد ما يكون عن العشوائية أولاً ، هذا من جهة ، ومن

جهة أخرى فإن العينة صغيرة جداً بحيث لا تسمح للزم بان يفترض بأن أى نسبة بيانية من ضعيف إلى مرض فيما يتعلق بالمدارس الموجودة في هذه المجموعة ، تنطبق ولو بالتقريب على آلاف المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية . فالطريقة الوحيدة للحصول على إحصاءات ذات مغزى بالنسبة لبرامج الأولاد الموهوبين أكاديمياً هو بمعمل دراسة تفصيلية مدروسة على حدة مثل تلك الدراسة التي قامت بها ولاية ميلاند والتي يمكن الرجوع إليها في الملحق ج .

ثمة حقيقة واحدة أسفرت عنها دراسة قوائم الجرد الأكاديمي للثلاثين والمئتين المدرسة ، كما هو ملخص في الميادين ١٦ ، ١٧ في الجدول رقم ١ والذي تناولناه بمزيد من التفصيل في الملحق ث . هذه الحقيقة هي البون الشاسع بين المدارس التي كلها تتمتع بسمة طيبة .

والخطوط البيانية الواردة في صفحة (٥٠) توضح هذا الاختلاف ، ففي المدرستين ت ، ث ، نجد أن غالبية عظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً درسوا على الأقل سبعة عشر مقررأ دراسياً من النوع الذي يتطلب واجبات منزلية . وفي المدرسة ث نجد أن غالبية عظمى كبيرة درست ثمانية عشر مقررأ دراسياً . في حين أننا نجد في المدرسة ك ، إذ أن الحال لم يكن كذلك وأن اللغة الإنجليزية في كلتا المدرستين قد أهملها الطلاب .

ثمة مسألة واحدة أحب أن أسجلها ، هي الدرجة التي وجدت عليها أن البرامج الاختيارية غير الأكاديمية تتألف من سلسلة

متابعة من المقررات المجدية المفضية إلى مهارات نافعة رابحة بدلاً من أن تكون خبيثاً من شتى المواد .

ولقد استبحت لنفسى أن آخذ مساحة من هذا التقرير لاعتبار هذه النقطة لأن قسماً كبيراً من القود المسددة إلى مدارسنا العامة موجه إليها .

فشمة فريق يعتقد أن العمل في « الورش » ، للأولاد والمقررات في أعمال السكرتيرية ، والآلات الكتاتبية والنسخ والتدبير المنزلى للبنات لاجل لها في مدرسة ثانوية تدرس فيها المواد الأكاديمية من قبل أية نسبة كبيرة من هيئة الطلاب . والنتيجة التي انتهت إليها بعد زيارة الورش المدرسية ، وبعد أن تحدثت مع المشرفين المهنيين في كثير من المدارس ، هي تقيض ذلك تماماً .

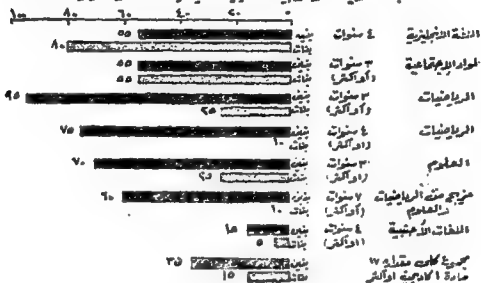
هناك ضرب من التضاد الزائف أحياناً يفترض بعضهم قيامه — على سبيل الفصل بين العمل المهنى وبين البرنامج الأكاديمي .

فحتى أولئك الذين يختارون برنامجاً مهنياً يكرسون نصف وقتهم للدراسة الأكاديمية في اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم .

فالواقع من الأمر أنني لم أجد فقط برامج اختيارية غير أكاديمية كافية وافية كما هو مبين في الميعار في الجدول ١ ، وإنما أيضاً أثار عجي ودهشتي أن أرى في عدد من المدارس إلى أية درجة عالية يلزم الطلاب أنفسهم في هذه المقررات بنهاج تابعي اختياري يستهدف تنمية مهارة معينة لها نفع مباشر لهم عند التخرج .

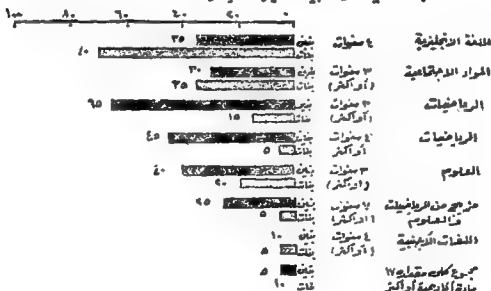
المدرسة (د)

النسبة المئوية للمؤهلين أكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



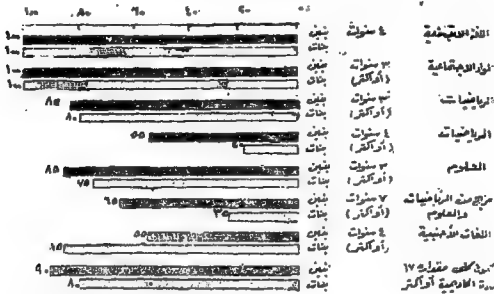
المدرسة (ق)

النسبة المئوية للمؤهلين أكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



المدرسة (أ)

النسبة المئوية للمؤلفين الأكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



المدرسة (ب)

النسبة المئوية للمؤلفين الأكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



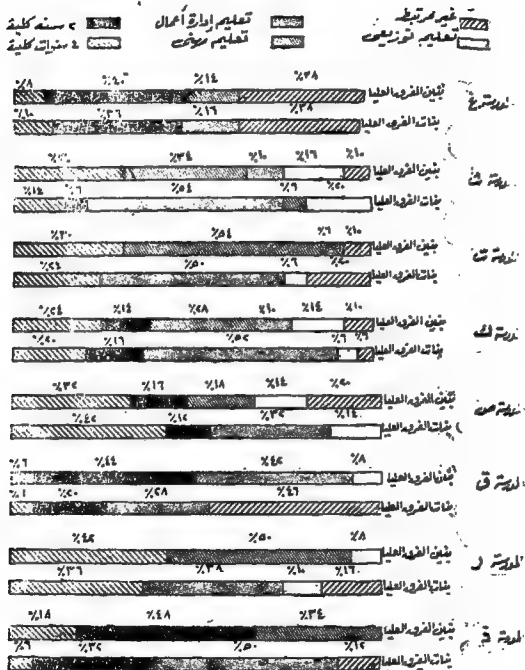
إن مثل هؤلاء الطلاب ، في نظري . يحملون دراساتهم على محمل الجهد والالتزام ، على نحو يعظمهم اتجاهات حيال برنامجهم برمتها ، بما في ذلك المقررات الإجبارية ، وهو اتجاه أكثر جدية ومغزى وفاعلية من اتجاه الولد أو البنت المتوسط القدرة الذي أكره إكراهاً على يد والد طموح لكي يدرس بر'نجاً أكاديمياً . وهو على هذا يرسب ، أو ينجح نجاحاً أقرب إلى الرسوب منه إلى النجاح في مقررات اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم .

والرسوم البيانية الخاصة بالالتزام المهني الموضحة بالصفحة التالية تبين درجة التزام وتمهد الأولاد والبنات في ثمان مدارس ، وهي ليست حالات استثنائية بأية حال من الأحوال من بين المدارس التي تمت زيارتها .

وكلمة « مهني » المكتوبة أمام الرسوم البيانية تشير إلى أولئك المنخرطين في سلك برنامج — سميث — هيوز — Smith — Hughes أو ما يعادله بالقياس إلى مقدار الزمن المخصص للتدريب المهني . أما كلمة إدارة أعمال فتشير إلى مقررات دراسية في النسخ على الآلة الكاتبة ، وأعمال السكرتيرية واستعمال الآلات الكتابية أو المقررات في مسك الدفاتر والتدريب العملي على الأعمال التجارية ، أما برامج التريبة « التوزيعية » فتشتمل العمل في محلات البيع بالقطاع على أساس العمل في أوقات معينة جزئية (انظر الملحق ح) .

وينبغي ألا يفوتنا أن كلمة « كلية » الواردة على الرسوم البيانية تشير إلى الهدف الذي يضعه الطلاب نصب أعينهم ، ولسكنها لا تعني

حرم بياضية لتوضيح التقاطع بمستقبل



بالضرورة أن الطلاب منخرطون في سلك برنامج منفصل يعد للجامعة .
ففي كثير من المدارس لم تكن هناك مثل تلك المسالك أو البرامج
المنفصلة الواضحة المعالم على نحو يجعل كلا منها قائماً بذاته .

البيئة الخاصة « بكيف » تعليم الرياضيات والعلوم

لقد وضح لي أن المدارس التي حصلنا منها على قوائم جرد أكاديمي ،
تسكاد تكون — بلا استثناء — تعطى مقررات كافية في الرياضيات
والطبيعة الخاصة بالصف الثاني عشر . ومع ذلك فلم يكن لدى أساس
أستند إليه في الإجابة عن أسئلة على غرار :

هل التعليم في هذه المواد جيد مثل التعليم في المدارس ذات السمعة
الطيبة التي تتخرج فيها غالبية عظمى من الفترة النهائية للالتحاق
بالجامعة ؟

ولكي أحصل على بيئة في هذا الصدد فقد دبرت إجراء اختبارات
في حساب المثلثات والطبيعة التي تقرر على الطلاب في هذه المواد في
ثلاث عشرة مدرسة جامعة ثانوية ، وفي أربع مدارس ثانوية عامة من
المدارس المشهورة الواقعة في أو قرب المدن الكبرى في الشرق ، والوسط
الغربي والساحل الباسيفيكي ، والتي سأرمز لها باصطلاح المدارس
« القياسية » . وهذه المدارس القياسية ذات تفوق معترف به ، وهي
تزود السكليات من فئة الأربع السنوات بعدد كبير من خريجيهما .

ومن الجلي أنه لكي يتم عمل مقارنة لها دلالة ومعنى بين أنواع

التعليم الذى يعطى ، يتعين على المرء أن يقيس الإنجاز بموجب اختبارات تحصيلية لطلاب ذوى قدرة متكافئة .

وإن لحظة من التأمل لكيفية توضيح أن المرء لا يمكنه أن يتوقع من فصل من الطلاب الأغبياء أن يحصل على نفس النتيجة الحسنة في اختبار في حساب المثلثات مثلاً ، مثل فصل من الطلاب النجباء ، حتى إذا كان الفصلان في كلتا الحالتين يتعلمان على يد معلمين ذوى قدرة متكافئة .

وبهذه المناسبة ، فإن هذه النقطة كثيراً ما ينفصلها فريق من غير أهل المهنة الذين يحكمون على المدرسة بدرجة نجاح طلابها في بعض الامتحانات العامة دون أن يدخلوا في حسابهم الفروق الموجودة بالقياس إلى قدرة الطلاب التي تتفاوت من مدرسة لأخرى ، ومن سنة لأخرى في نطاق المدرسة الواحدة .

ثمة اختبار جديد يسمى « اختبار القدرة للمدرسة والسككية » والذي يرمز إليه بالحروف SCAT (١) ، اصططنته حديثاً هيئة الاختبارات التربوية . وهذا الاختبار يزودنا بقياس « لقدرة الطالب على المضى في الدراسة الأكاديمية للمستوى التالى الأعلى من التعليم » . وهو يقيس النوعين من القدرتين التعليميتين الوثيقتى الارتباط اللتين تحظيان بأعظم أهمية في معظم المحاولات والجهود المبذولة من قبل المدارس والسككيات . ألا وهما : الاختبار المسمى باختبار Scat. - V. الكلامى ، والاختبار Scat. - Q. الكمي . ولقد أعطى هذا الاختبار لنفس الطلاب الذين أعطوا اختبارات التحصيل في حساب المثلثات والطبيعة . وكانت

اختبارات التحصيل التي استعملت هي : اختبار حساب المثلثات
التعاوني واختبار الطبيعة لهيئة امتحان القبول بالكلية . وكلاهما
يعتبران اختبارين يقيسان تلك النواحي من المواد موضوع الاختبار
التي يتفق المرءون على أنها ينبغي أن تكون جزءاً من المنهج المقرر
في كل مدرسة .

الجدول (٢)

نتائج اختبارات الطبيعة للبنين على ثلاثة مستويات
من القدرة الكمية

مستوى القدرة	نوع المدرسة	نتيجة اختبار Scat. - Q.	نتيجة اختبار الطبيعة بالتقاس إلى معدلات المدرسة
عال	مقننة	٣٣١ - ٣٣٣	٥٦٤ - ٦٠٩
	جامعة	٣٢٩ - ٣٣٤	٥٠٢ - ٦٩٢
متوسط	مقننة	٣١٩ - ٣٢٠	٥٠٦ - ٥٩٨
	جامعة	٣١٨ - ٣٢٠	٤٥٩ - ٥٦٨
منخفض	مقننة	٣ - ٣٠٩	٤٧٤ - ٥٣٥
	جامعة	٢٩٤ - ٣٠٧	٤١٧ - ٥١٣

الجدول (٣)

نتائج اختبارات حساب المثلثات للبنين على ثلاثة مستويات
من القدرة الكمية

مستوى القدرة	نوع المدرسة	نتيجة اختبار Scat. - Q.	نتيجة اختبار حساب المثلثات بالقياس إلى معدلات المدرسة
عال	مقننة	٣٢٩ - ٣٣٤	٥٥٢ - ٦٦٩
	جامعة	٣٢٦ - ٣٣٤	٥٤١ - ٦٦٧
متوسط	مقننة	٣١٩ - ٣٢١	٥٢٧ - ٦٠٠
	جامعة	٣١٩ - ٣٢١	٤٧٥ - ٦١٢
منخفض	مقننة	٣٠٤ - ٣٠٩	٤٦٨ - ٥٧٩
	جامعة	٢٩٩ - ٣١٣	٤٤٩ - ٥٨٧

ويمكن إيجاز نتائج هذه الاختبارات في بضع نقاط . فلم يكن هناك فرق هام — كما أوضحت هذه الاختبارات — في درجة إتقان حساب المثلثات والطبيعة — بين الطلاب الذين اختبروا في المدارس الثانوية الجامعة وبين أولئك الطلاب الذين اختبروا في المدارس الثانوية الأربع « القياسية » . والجدولان السابقان (جدول ٢ و جدول ٣) يلخصان النتائج الهامة التي دلت عليها هذه الاختبارات .

وحيث إن عدد الإناث في فصول الطبيعة وحساب المثلثات كان قليلا في معظم المدارس الجامعة ، فإن النتائج المستقاة من اختبار الأولاد هي التي ضمنت فقط في الجدولين .

على أن تضمين الإناث ، أو وضع مقارنة منفصلة لنتائج الإناث ، ما كانت لتغير من النتائج المستخرجة . ولكي تتم مقارنة مجموعات ذوات قدرات متشابهة لحل مسائل كمية ، فإن الأولاد في كل مدرسة قسموا إلى ثلاث مجموعات — وضعت كل مجموعة منها في فئة . فأما العينة الأولى ، أو المجموعة ذات القدرة العالية ، فكانت تتكون من كل الأولاد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن ٤٦ على الأقل من ٥٠ سؤالاً من اختبار Seat-Q ، وأما الثانية فكانت تتألف من كل أولئك الذين أجابوا إجابة صحيحة عما بين ٤١ ، ٤٥ سؤالاً ، في حين أن الثالثة كانت تضم كل من أجابوا إجابة صحيحة عن ٤٠ سؤالاً أو أقل . وهذا التقسيم على هذا النحو بالذات اختير لأنه يسهل إيجاد مجموعات كبيرة بشكل معقول ذات قدرة متكافئة . وقد كان من الممكن الحصول على مجموعات أكثر تجاناً بخفض نسب الدرجات من حيث المدى بالانقياس إلى عدد الفئات ، ويمكن عدد الطلاب في كل مجموعة كان سيصبح قليلاً جداً بحيث يعطى إحصاءات ذات نسبة عالية — غير معقولة — من الخطأ في تصنيف الفئات . أما اختبار الأداء للأولاد الذين درسوا الطبيعة فلنخص في الجدول رقم ٢ .

وفي المجموعة ذات القدرة العالية فإن معدل الدرجات في الطبيعة

بتراوح بين ٥٦٤ ، ٦٠٩ .

وفي الثلاث عشرة المدرسة الجامعة فإن الطلاب ذوى القدرة المتشابهة حصلوا على معدل درجات في الطبيعة يتراوح بين ٥٠٢ ، ٦٩٢ .

ومن الجلى ان هناك تداخلا ملحوظاً بين معدلات تحصيل الطلاب الممتازين في النوعين من المدارس .

وتظهر أيضاً نتائج المجموعات المتوسطة القدرة ، نوعاً من التداخل والتراكب ، على الرغم من أن هناك فرقاً ملحوظاً في صالح المدارس القياسية .

وتبين معدلات المتوسطات في اختبار Seat-Q بالنسبة للمجموعة الضعيفة فرقاً ملحوظاً بين الدرجات الوطنية للطلاب في النوعين من المدارس ، فالطلاب الضعاف في المدارس القياسية أكثر قدرة من الطلاب الضعاف في المدارس الجامعة . وعلى الرغم من أن الطلاب في هذه المجموعة الضعيفة ليسوا متكافئين في المقدرة ، إلا أن هناك ضرباً من التداخل والتراكب في نتيجة تحصيل الطبيعة . وينبغي أن يستقر في الذهن أن هؤلاء الطلاب الذين نخلع عليهم صفة ممتاز ومتوسط وضعيف في القدرة هم جميعاً طلاب ذوو مقدرة ملبوسة .

وتوىء معايير الناشر إلى أن الطلاب المتوسط في المجموعة ذات القدرة العالية هو قة الواحد في ائائة من قطاع طلاب الفرق النهائية للدارس العامة ، وأن الطالب المتوسط في المجموعة المتوسطة في الـ ٩٣ معدل مئوى ، وأن الطالب المتوسط في المجموعة الضعيفة — حتى بالنسبة للدارس الثانوية الجامعة — وهى أقل فئات التقسيم مقدرة بينها جميعاً — في الـ ٨٢ معدل مئوى .

وتسمى درجات اختبار الطبيعة إلى مستوى عال من الكفاية في المادة . ودرجة ٥٠٠ هي النسبة المتوقعة من طالب الصف الثانى عشر الذى قدرته مقدراته الحسابية بـ ٧٥٠ معدل مئوى تقريباً بين كل طلاب الصف الثانى عشر في الوطن بأكمله .

وكثير من المتوسطات في الجدول (٢) تتجاوز رقم ٥٠٠ بكثير .

والجدول رقم (٣) يحتوى بيانات خاصة بالأولاد الذين يدرسون مادة حساب المثلثات ، والنتائج مشابهة لتلك الواردة في الجدول رقم (٢) بالنسبة لدارسى مادة الطبيعة .

وثمة قدر لا يستهان به من التداخل بين معدلات متوسطات اختبار التحصيل للطلاب ذوى القدرة المتشابهة من المجموعتين من المدارس . على أن هناك حقيقة طريفة تنبثق من دراسة النتائج التفصيلية ، وهى أن الطلاب في إحدى المدارس الجامعة ، عندما أدخلت جدارتهم في الاعتبار ، حصلوا على نتائج أحسن في كلا حساب المثلثات والطبيعة تفوق طلاب أى مدرسة من المدارس القياسية الأربع .

إلغاء المرسنة الثانوية الصغرى في مفرمة اللزومات

معظم المدارس التى زرتها أنا وهيئة الباحثين العاملين معى — فى أثناء هذه السنة الماضية — مدارس كانت بها فرق نهائية تضم مائة من الخريجين أو أكثر . وبما لاحظته فى هذه المدارس ، وفى المدرستين المذكورتين

في الجدول رقم (١) اللتين تضمان فرقة نهائية تنظم خريجين أقل من مائة ، وفي مدرسة أخرى أصغر زرتها .. من هذه الملاحظات أنا مقتنع بأن المدارس الثانوية الصغرى لا يمكن أن تؤدي الغرض الكافى الوافى منها ، وتعتبر « مرضية ، إلا بضمن فادح .

وتتجلى صحة هذه العبارة إذا وضع المرء في الاعتبار توزيع المهوبة الأكاديمية في المدرسة التى تخدم كل شباب المجتمع المحلى .

ولن تجد حياً من الأحياء المدرسية — إلا نادراً — حيث يكون فيه أكثر من ٢٥٪ من فرقة من فرق مدرسة ثانوية في إمبركانهم أن يدرسوا بحدوى وثمرة رياضيات الصف الثانى عشر ، ومقرراً في الطبيعة ولغة أجنبية لمدة أربع سنوات (مع افتراض أن المستويات العلمية مصنونة) .

فإذا كانت هناك مدرسة بها فرقة من الصف الثانى عشر لا تضم سوى أربعين طالباً ، وإذا كان حقاً وفعلاً لا يمكن إلا لربع هذا العدد أن يدرس المواد الدراسية العالية دراسة فعالة مجدية ، فعنى ذلك أن مقرراً تعليمياً في الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية لابد وأن يدير لما لا يزيد على عشرة طلاب كحد أعلى . فإذا أعرضت البنات عن الرياضيات والعلوم كما يفعلن في معظم المدارس التى زرتها ، فعنى ذلك أن فصول الرياضيات في الصف الثانى عشر قد يصغر حجمها إلى ستة أو سبعة طلاب .

وبدهى أن تهيئة معلمين كافين لمواد دراسية متخصصة ، أمر باهظ التكاليف .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن الاحتفاظ بالاهتمام والشفق والميل إلى المواد الأكاديمية بين مجموعة صغيرة ، ليس دائما بالأمر الهين السهل المثال .

وأكبر الظن ، بل أرجح اليقين ، أن البرامج الأكاديمية الواسعة لا تعطى إذا كان عدد المهوويين أكاديميا بهذه القلة الواضحة في العدد .

على أن الوضع بالقياس إلى البرامج الاختيارية غير الأكاديمية في المدرسة الثانوية الصغيرة أسوأ من ذلك بكثير .

ذلك أن العتاد والرواتب التي يتطلبها تدبير المعلمين المهنيين الخاصين تقفز إلى مبلغ من المال يعتبر كبيرا جدا بالنسبة إلى عدد الطلاب الدارسين بحيث إن البرامج المهنية تصبح باهظة التكاليف إلى مدى يبلغ حد التحريم في المدارس التي تضم فصلا من فرقة الحريجين النهائية أقل من مائة .

وللأسباب الموضحة في الفقرة السابقة والتي ستتناولها بالتفصيل في القسم الرابع ، فإن الحى المدرسى الذى يقيم مدرسة ثانوية جامعة يجب أن يكون حيا كبيرا لدرجة تكفل له إمداد مدرسة ذات حجم كاف .

ويطيب لى أن أسجل عند هذه النقطة اعتقادى أن المشكلة رقم واحد

في كثير من الولايات هي إلغاء المدرسة الثانوية الصغيرة وإعادة تنظيم المناطق التعليمية المعروفة بالحى المدرسى .

وليس ثمة ريب في أن مثل هذا الضرب من إعادة التنظيم قد تم إنجازه فعلاً بتوافر القيادة على مستوى الولاية ، وبإصدار التشريعات ، وبالتخاذ القرارات اللاحقة في الوحدات الانتخابية في عدد قليل من الولايات .

أما في كل الولايات الأخرى ، فإن المواطنين الراغبين في النهوض بالتعليم العام ، في وسعهم أن يكرسوا جهودهم لتجديد الرأى العام للتحمس لإعادة تنظيم المناطق التعليمية ابتغاء خفض عدد المدارس الثانوية الصغرى (انظر ملحق خ للتمن في الإحصائيات الخاصة بالنسبة المئوية للمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ذات الحجم الصغير جداً) .

الجمعية الحلى ومجلس المدرسة

هناك ثلاث لروميات للأداء الناجح لمدرسة ثانوية ما :

أولاً : مجلس مدرسة يتألف من مواطنين أذكيا مخلصين شرفاء يفهمون أن وظيفتهم هي رسم السياسة والخطة وليس الإدارة .

ثانياً : مدير تعليم من الطراز الأول .

ثالثاً : ناظر مدرسة قدير .

فبدون مجلس مدرسة صالح ، يكاد يكون الوضع ميثوساً منه . فإذا أصبح الشغل الشاغل لأعضاء مجلس المدرسة هو التورط في تعيين المعلمين وفي غيره من شئون المناصرة والحماية والسكفالة ، فإن المحافظة على الروح المعنوية الطيبة لهيئة التدريس تصبح شبه مستحيلة ، مهما يكن حظ مدير التعليم من الامتياز ، ومهما يكن نصيب ناظر المدرسة من اقدرة والبراعة .

فإذا توافر لمدرسة ما مجلس تعليم صالح وقيادة قوية على يد مدير تعليم ممتاز وناظر قدير ، فإن ذلك كفيل بتحقيق اختيار مجموعة من المعلمين الممتازين . وإنه لمن نافلة القول أن تؤكد بأن د كيف ، التربية — يتوقف آحر الأمر — على د كيف ، المعلمين (مع افتراض وجود قيادة حكيمة) .

ولعل من أهم الدوامل في الحكم على ما إذا كانت مدرسة ثانوية ما ، تهيء برنامجاً كافياً وافياً لتربية الموهوبين أكاديمياً ، هو موقف المجتمع المحلي حيال هذا الأمر .

ذلك أن المبالغة في وضع مراكز اثقل على كرة السلة وكرة القدم والفرق الاستعراضية قد تؤثر في قرارات مجلس التعليم ، والإداريين والمعلمين ، وكثيراً — وهذا أيضاً عامل يتساوى في الأهمية مع العامل المذكور — ما تحييف المناشط الخاصة بالمجتمع المحلي على جزء كبير من وقت الطلاب .

فالذى يزور مدرسة — ولو لوقت قصير زيارة عابرة لمدة يوم واحد — لابد وأن يلم بشيء عن مجتمعها المحلي .

ولزاماً على أن أقرر أنى لاحظت - بشئ كثير من الأسى والجزع - الضغوط والمطالب التى تفرض على شباب المدرسة الثانوية من قبل المجتمع المحلى لاستغلال وقتهم خارج المدرسة .

ولقد كشفت أحاديثنا مع الطلاب بشكل مبين بصفة خاصة فى هذا الصدد . وقد رى أن أزور بعض المدن حيث قال الأولاد والبنات إن عدد الأيام التى يضطرون فيها إلى البقاء خارج بيوتهم بعد العشاء تفوق بكثير عدد الأيام التى يقفون فى بيوتهم بعد تلك الساعة المتأخرة .

ولم يكن ثمة ما يشين فيما يعملون - بحذائه - فهذا الوقت كان ينفق فى اجتماعات النوادى ، وفى اجتماعات النزل الصغيرة ، وفى التدريب الموسيقى والمسرحى وفى المناسبات الخاصة بالألعاب الرياضية المشمولة برعاية وإشراف المنظمات المحلية .

ولكن وقت ماذا كراتهم فى بيوتهم كان يتأثر من جراء هذا التدخل الذى يحيف عليه .

وفى الواقع من الأمر ، كثيراً ما قال المعلمون إنهم ما كان فى وسعهم أن يلزموا الطلاب بالذاكرة فى البيت بسبب مطالب المجتمع المحلى وحيفها على وقت الطلاب ، ومن ثم هبطت مستويات المقررات لأمناص .

ومع ذلك ، فى كثير من المدارس أخبرنى الطلاب النجباء الطموحون أنهم يدركون أن لزماً عليهم أن يذاكروا خمس عشرة ساعة أسبوعياً لأداء واجباتهم المدرسية بالبيت .

وهنا ينبغي أن يضاف أن المدارس الثانوية نفسها قد تكون أحياناً هي مصدر هذا الحيف ومرتكبة هذا الذنب في هذه المسألة بعدم حمايتها لوقت مذاكرة طلابها في بيوتهم .

فكثيراً ما تعقد المدارس مباريات في كرة السلة في ليال تعقبها أيام دراسية ، وكثيراً ما تغلق أبوابها مبكرة قبل انتهاء اليوم الدراسى كي يتسنى للأولاد والبنات حضور المباريات التى تنظم بعد الظهر .

ومن حين لآخر يتم تدريب الطلاب وتمارينهم للحفلات والأحداث والمناسبات المدرسية في المساء .

فاذا أرادت المدارس أن تكون في مركز قوى وحجتها قوية عندما تطالب المجتمع المحلى باحترام وقت مذاكرة الأولاد والبنات ، فعليها أن تبدأ بنفسها وأن تظهر نفس هذا الاحترام لكي تكون قدوة في هذا المضمار .

خاتمة:

في وسعنى أن أوجز نتائجى في عبارات قليلة . ينبغي خفض عدد المدارس الثانوية الصغرى خفضاً شاملاً بواسطة إعادة تنظيم المناطق التعليمية .

وبصرف النظر عن هذا التعديل الهام ، فإننى أعتقد أنه ليس ثمة حاجة ضرورية لإحداث أى تغيير جوهري في النمط الأساسى للتعليم الأمريكى لكي ننهض بمستوى مدارسنا الثانوية العامة .

ولو أن كل المدارس الثانوية تؤدي وظيفتها على نحو جيد مثل بعض المدارس التي زرتها ، لكانت تربية كل الشباب الأمريكي تربية مقبولة مرضية ، فيما عدا دراسة اللغات الأجنبية وتوجيه فئة البنات الأكثر مقدرة .

على أن معظم المدارس التي وجدتها غير مرضية في ناحية أو أكثر من النواحي ، في وسعها أن تصبح مرضية بإحداث تغييرات طفيفة نسبياً ، على الرغم من أنه ليس لدى شك في أن هناك مدارس ذات حجم كاف تتطلب تحسينات رئيسية في التنظيم والتعليم .

وإذا كانت الخمس والخمسون المدرسة التي زرتها ، وكلها ذات سمعة طيبة ، بمثابة المدارس الثانوية الأمريكية على الإطلاق ، فلا جناح على من ذكر فقد واحد عام اعتبره في محله .

الطالب الموهوب أكاديمياً ، كقاعدة عامة ، لا يلقي استحضاراً كافياً ، ولا يبذل الجهد الكافي القادر عليه ، وبرناجه من المواد الدراسية يفتقر إلى الشمول والسعة . والأولاد القادرون غالباً جداً ما ينحصرون في الرياضيات والعلوم ضارين باللغات الأجنبية عرض الحائط مع إغفال اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، في حين أن البنات غالباً جداً ما يمرضن عن الرياضيات والعلوم وكذلك اللغات الأجنبية .

وكما أشرت في الجزء السابق فإن تصحيح هذا الوضع في حالات كثيرة ، سوف يتوقف على حدوث تغيير في اتجاه وموقف المجتمع المحلي ، مثلما يتوقف على إجراء من جانب مجلس المدرسة وإدارة المدرسة سواء بسواء .

القسم الثالث

توصيات للنهوض بمستوى التعليم الثانوى العام.

قبل عرض عدد من التوصيات المعينة الموجهة إلى أعضاء مجلس التعليم ومديرى المدارس ، لا جناح علينا من ذكر كلمة تفسير لشرح جوهر المسألة . فتوصياتى تستند إلى ملاحظاتى التى شاهدتها . فبدون استثناء تقريباً ، فى وسعى أن أشير إلى مدرسة أو أكثر يمكن أن يوجد فيها نوع التنظيم أو الإجراء الموصى به ، لاكتجربة لم توت أكملها بعد ، ولكن كشيء مجرب مخبر ثبتت صلاحيته وجدواه على فترة لا يستهان بها من السنين ، بحيث إذا أخذت فى مجموعها ، فإنها تبرز الخصائص الهامة لمدرسة ثانوية ناجحة جامعة تتميز بالشمول ، ثم إن التوصيات ينبغى أن يحكم عليها ككل ، إذ لو أخذنا بعضها منفصلاً فسيكون من المستحيل وضعها موضع التنفيذ . ولكونى وجهت اهتمامى لتحديد خصائص المدرسة الثانوية الجامعة الناجحة ، فقد يبدو هذا القسم من التقرير محافظاً جداً بالنسبة لذوق كثير من القراء .

بيد أن مقدمات بحثى ودراستى تفضى إلى أن توصياتى ان تشمل إلا ما وجدت أنه ملائم راسخة لمدرسة واحدة على الأقل .

لقد رأيت عدداً من التجديدات الطريفة — التى تنأى عن القديم — مثل استخدام التليفزيون ، والذى فى رأىى لم يتطور إلى الدرجة التى يمكن اعتباره معها من الملامح الراسخة لمدرسة ثانوية جامعة .

وليس في حاجة إلى تأكيد أهمية التجريب واستصواب وتشجيع الرغبة في التجديد في كل مراحل ونواحي التربية .

ولأنه ليسكون من أشد الأمور تعاسة ، إذا أدت التوصيات المحافظة في هذا القسم ، والتي هي بالضرورة موضوعة في قالب يجنح إلى التعسفية واليقينية ، أن يحتقد أى امرئ بأننى من المؤيدين لتجميد تطور المنهج أو تنظيم المدرسة الثانوية .

بل في الواقع من الأمر ، في وسعى بكل سهولة أن أضع قائمة بالمشكلات الملحة التي لا يمكن حلها إلا على يد مدارس تجرب أفكاراً جديدة ثم تقوم الجديد بكل دقة ممكنة .

وثمة عدد قليل منها — على سبيل المثال لا الحصر — الميادين الجديدة من العمل المهني في الإلكترونيات للأولاد يبدو أنها تتطلب بحثاً وكشفاً ، ثم إنه ينبغي أن ينوّه بالمغامرات الناجحة في هذا المجال بحيث يلتفت إليها كل المعنيين بأمر التعليم المهني .

ولقد وجدت سخطاً عاماً على مقرر تاريخ العالم .

وعلاوة على ذلك فقد وجدت عدداً قليلاً من المعلمين أو المديرين من الراغبين في الموافقة على مقرر دراسي متتابع لمدة أربع سنوات في الدراسات الاجتماعية ، بسبب الشكوك التي تساورهم بشأن قيمة وجدوى ما سيدرس في السنة الرابعة .

وبناء على ذلك ، فإن التجريب والتقويم ومناقشة النتائج التي انتهت إليها بحوث معلمي العلوم الاجتماعية ، ينبغي أن توضع — فيما يبدو لي — على رأس قائمة أهم المسائل الهادفة لتطوير المنهج .

ثمة اختصار يمتثل فى نواح كثيرة من نواحي التعليم ، فهناك اتجاه جديد فى تعليم الطبيعة يتطور سراعاً ، وهناك اتجاهات عديدة جديدة بالنسبة لمنهج متتابع لمدة أربع سنوات سوياً فى الرياضيات ، ثم إن معلمى اللغات الأجنبية فى بعض المناطق التعليمية بدأوا تعليم اللغات الأجنبية فى الفرق المبتدئة .

ولو أننى شغلت نفسى وأهتمكت فى إصدار حكم على تفاصيل محتوى المقررات ، لما كان فى بسعى ، فيما أعتقد ، أن أقوم وأزن أياً من هذه التطورات الجديدة . إن الزمن وحده كفيل بأن يظهر أياها ناجح . ولكن ينبغى للمرء أن يترقب بسبب البيئة الواردة من كل الجهات على وجود روح جديدة لفحص مناهج المدرسة الثانوية .

وليس ثمة ريب فى أن الأفكار الجديدة الخاصة بتنظيم اليوم الدراسى وتعيين الحصص اللازمة للدراسة ينبغى أن توضع على محك التجريب وتختبر ، مثلما ينبغى ذلك حيال إمكان تدريس مادة الجبر واللغات فى الصفوف الدنيا .

فبعد عشر سنوات من الآن ، أو ربما خمس ، قد تتطلب بعض توصياتى على الأقل مراجعة جديدة من جراء ما ثبت بالبيئة والإيضاح على أنه إجراء ناجح .

وموجز القول إنه ليس ثمة تناقض بين اتباع واتخاذ أحسن ما تم اختباره وتجربته ولخصه ، وبين أن يكون للمرء عقل مفتوح وسعة أفق حيال نتائج التجريب القائم الآن أو الذى فى طور التخطيط . بيد أن

بعض التوصيات الآتى ذكرها تتضمن زيادة فى الميزانية ، ومن ثم تتطلب قراراً من مجلس التعليم ، وبناء عليه فلا بد من تفسيرها وشرحها للمجتمع المحلي لكي تنال تأييده وموافقة . وهذه التوصيات أهمية خاصة بالقياس إلى مجالس التعليم وإلى المواطنين الذين تعتبر مجالس التعليم مسئولة أمامهم .

وهناك توصيات أخرى تتعلق بتفاصيل التنظيم المدرسى والمنهج أولاً وقبل كل شيء ، وهذه التوصيات تدخل فى نطاق ومنطقة نفوذ مديرى المدارس .

ولنى لأحسب أنه إذا كانت هناك مدرسة تؤدي وظيفتها بنجاح فإن العلاقة بين مجلس التعليم ومدير التعليم والناظر ستكون على نحو يجعل التغييرات التى يدخلها الناظر والمدير واضحة أمام مجلس التعليم ومشروحة له شرحاً كافياً . وهذا المجلس بدوره يستطيع أن يفسرها ويشرحها للجمهور .

ويطلب لى عند هذه النقطة أن أعيد صياغة حكمى المبني على خبرة شهور من السفر وزيارات المدارس فى ثمان عشرة ولاية ، وكذلك على مناقشات مع عدد كبير جداً من مديرى المدارس . وهذا الحكم فى صيغته الجديدة هو أن هناك ثلاثة أشياء هامة ينبغى توافرها لقيام مدرسة ثانوية ناجحة ، بشرط أن تكون ذات حجم كاف .

أولاً : مجلس تعليم مؤلف من مواطنين مختصين أذكياء فاهمين يدركون تماماً الفرق بين رسم الخطة أو وضع سياسة وبين الإدارة .
ثانياً : مدير تعليم من الطراز الأول .

ثالثاً : ناظر تقدير .

والى لافتراض أن مجلس التعليم سترك مهمة تطوير المنهج للتخصصين الإداريين وتهيئة التدريس ، ولكنه فى نفس الوقت سيحاط علماً بكل التطورات .

وبالإضافة إلى ذلك فإن أعضاء المجلس سيحتفظون بحق سؤال مدير التعليم ، وعن طريق مدير التعليم حق سؤال الناظر ، بالنسبة لتفاصيل المنهج . وهم لن يحتفظوا بالحق فقط ، ولكنهم سيباشرونه من وقت لآخر .

ثمة كلمة تحذير أخيرة موجّهة لأعضاء مجلس التعليم . بعض التوصيات الآتية ذكرها فيما بعد ، يمكن أن توضع موضع التنفيذ فى بداية العام الدراسى بدون أى مساس أو إخلال — بأية كيفية — بالروح المعنوية لهيئة التدريس .

يبد أن هناك عدداً آخر من التوصيات لا يمكن أن يكون فعالاً إلا إذا اقتنعت بحكمته أغلبية هيئة التدريس .

فإذا آمن مدير إدارى بوجوب إدخال هذه التوصيات فهيمته الأولى هى فحص المشكلات التى يتضمنها هذا الإدخال مع لجان من المعلمين ، ثم إقناع المعلمين بأن التوصيات ينبغى أن تعطى فرصة كاملة للتجريب وإصدار الحكم على فعاليتها وجدواها .

وفى ذهنى — بصفة خاصة — القضية الخلافية الناشئة حول تقسيم الفصول إلى مجموعات وفقاً للقدرات ، وكذلك أية توصيات بشأن نظام الدرجات والنجاح ، وكذلك الشروط اللازمة للالتحاق بالمقررات الأعلى .

التوصية الأولى : نظام التوجيه والإرشاد

في أي نظام مدرسي كاف ينبغي أن يبدأ التوجيه في المدرسة الابتدائية ، وينبغي أيضاً أن يكون هناك فصل بين ، بين التوجيه في المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية إذا كان نمط التقسيم ٦ — ٣ — ٣ ، أو بين التوجيه في المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية إذا كان نظام التقسيم على أساس ٨ - ٤ . وينبغي توافر أخصائي توجيه متفرغ طول الوقت (أو مشرف اجتماعي) لكل من ٢٥٠ إلى ٣٠٠ طالب في المدرسة الثانوية .

ومن المَحتم أن يكون الموجهون من ذوي الخبرة كحلمين ، ولكن ينبغي أن يكرسوا كل وقتهم فعلاً لخدمة التوجيه ، وأن يكونوا ملمين باستتخدام الاختبارات ومقاييس قدرات وتحصيل الطلاب .

وليست مهمة الموجه هي أن يعمل محل الآباء والأمهات ، وإنما هي أن يكمل الإرشاد الأبوي للناشئة .

وابتغاء هذا المأرب ينبغي أن يكون الموجه على صلة وثيقة بالآباء وكذلك بالطالب .

وعن طريق المشورة ، ينبغي بذل الجهد كل عام لتدبير برنامج من الدراسات الاختيارية للطالب ، يتفق مع ميله وشغفه وقدرته ، كما تدل على ذلك اختبارات القدرة الدراسية وسجل تحصيله كما تنطق به

درجاته فى المقررات وكذلك تقديرات المعلمين . ويتعين على الموجهين أن يولوا قسطاً كبيراً من العناية والتقبل للبرامج الاختيارية التى تنمى مهارات رائجة فى سوق العمل ، كما يجب عليهم أيضاً أن يفقهوا البرامج الخاصة بالقراء البطيئين وأن يكونوا على استعداد للتعاون مع معلمى هذه الفئة من الطلاب .

وبالقياس إلى توجيه الطلاب الأكثر مقدرة ينبغى أن يكون الموجه كجهاز الرادار فى الكشف عن الطالبة أو الطالب الذى يتميز بالتمجاة والفراحة والذى تجلت قدرته فى نتائج اختبارات القدرة التى تعطى من آن لآخر ، وإن كان تحصيله كما تدل عليه درجاته فى المقررات ، ضئيلاً .

إن مشكلة تحفيز مثل هذا الطالب ، مشكلة حويصة .

وأحب أن أؤكد عند هذه النقطة أهمية الإدراك الكامل لدور الحافز السكافى فى تقرير النجاح المرتقب المرجو لآى طالب .

يبد أن الإنبار الذى يحمل فى ظله الموجه يتوقف على سياسة المدرسة ؛ فمثلاً ينبغى أن تكون سياسة المدرسة بالنسبة للبرامج المهنية على نحو يضمن أن هذه البرامج لا تستخدم كوسيلة لإفراغ حمولة أولئك الذين يفتقرون إلى المقدرة الأكاديمية بمثابة ملقى الكناسات و مطرح للنفايات .

وبالإضافة إلى ذلك ينبغى أن يكون من سياسة المدرسة أن يدبر الموجه سلسلة متتابعة فى شكل برنامج ذى مغزى من المقررات فى البرامج الاختيارية لكل الطلاب . ففى المدرسة الثانوية الجامعة من النمط

الذي اعتبره ، يتألف برنامج متتابع ذو مغزى من سلسلة من المقررات تفضي إلى مهارات رائجة في سوق العمل (انظر التوصية رقم ٧) وفي التوصية رقم ٩ عرضت ما أعتقد أنه ينبغي أن يكون الحد الأدنى لبرنامج المهنيين أكاديمياً .

وفي معظم المدارس التي زرتها ، كان هناك ضغط قليل نسبياً من قبل الآباء لكي تسمح المدرسة للطلاب الأقل من المتوسط بدراسة صعبة .

وفي حالات كثيرة كانت مهمة الموجه الرئيسية هي إقناع الآباء بأن ذريتهم النيرة الذكية ينبغي أن يختاروا مواد مثل الرياضيات والعلوم والثلاث الأجنبية المقررة على الصفين الحادي عشر والثاني عشر . وإلى تعليم بعدد من المدارس وجدت فيه الوضع معكوساً تماماً . (انظر القسم ٤ : مدرسة الضواحي الثانوية) .

على أن آرائي بشأن التوجيه والإرشاد ليست مبنية فقط على ملاحظاتني عن الجنس والحسين المدرسة التي زرتها ، ولكنها مبنية أيضاً على تقرير خاص أعده لي الدكتور ر . س . لوييد المساعد الخاص لمدير تعليم بالتييمور بولاية ماريلاند . ولقد زار عدداً متزوعاً من المدارس ، وتحدث إلى كثير من الموجهين في أثناء بحثه ودراسته للوضوع :

التوصية الثانية : البرامج الفردية

ينبغي أن يكون من سياسة المدرسة أن تكفل لكل طالب برنامجاً يلائم الفروق الفردية . ومن ثم فلن يكون هناك تقسيم أو تصنيف للطلاب وفقاً لبرامج محددة مرسومة بعلامات مميزة

أو على أساس دروس أو سبل منفصلة على غرار د فقة الإعداد للجامعة ، و د الفقة المهنية ، و د الفقة التجارية .

وفى إرشاد الطالب بالنسبة لبرنامج الاختيارى فعلى الوجه أن يسترشد بالحد الأدنى من البرنامج الذى توصى به المدرسة على اعتبار أنه سياسة مرسومة للمهنيين أكاديمياً أو يسترشد ببرامج التابع الموصى بها المفضية إلى تنمية المهارات الخاصة بالبرنامج فى سوق العمل عند التخرج .

والذى سيحدث أن كثيراً من الطلاب ذوى المقدرة المتشابهة والميول المهنية المتشابهة ، سيدرسون برامج تكاد تكون متشابهة تقريباً ، ولكن فى وسع طالب اختار برنامجاً أكاديمياً أن يتحول إلى برنامج مهنى والعكس بالعكس .

وعلاوة على ذلك ، فعلى قيام البرامج الفردية ، فإن الطلاب أنفسهم لا يشعرون أنهم موسومون بعلامة خاصة طبقاً للبرنامج الذى اختاروه فى الصف التاسع أو العاشر .

فإذا ما اقترنت المرونة بإعلان السياسة بالنسبة للبرامج الخاصة بالمهنيين أكاديمياً ، وإذا ما توافرت خدمة توجيهية طيبة ، فإن قائمة الجرد الأكاديمى لا بد وأن تظهر نتائج مرضية تماماً مثل النتائج الموجودة فى مبدسة تتميز بخطة محدودة واضحة مميزة أو بالدرب المعروف بسبل الإعداد للجامعة .

ولا يمكن تلافى وجود إحساس بالمسكنة والمقام يلصق بأولئك

المنخرطين في سلك برنامج أكاديمي إذا كانت المدرسة مقسمة تقسيماً صارماً صلباً إلى فئات ذات برامج مختلفة منفصلة ، وسيكون هناك ضغط من الآباء ذوي الطموح لكي يلحقوا أطفالهم بصرف النظر عن قدراتهم وميولهم ، بقسمة الإعداد للجامعة ، كي ينحرفوا في سبيلها ، ويسيروا على دربها المرسوم .

ومن الصعب مقارنة مثل هذه الضغوط ، وهي من المرجح تنفض بطلاب كثيرين إلى محاولة دراسة مقررات متقدمة في الرياضيات والذخيرة واللغة الأجنبية ، يتجهعونها ولا يكادون يسيفونهم .

وسيرى القارئ من لحص المبدأ ١٠ ، الجدول رقم (١) صفحة (٤٤) ، أنه في سبع عشرة مدرسة من الاثنتي والعشرين الواردة بالقائمة نظمت برامج الطلاب على أساس فردي .

التوصية الثالثة : برامج إلزامية للجميع

(أ) التعليم العام . ينبغي أن تكون مطالب التخرج لسلك
١. لابل على النحو التالي :

— أربع سنوات لغة إنجليزية .

— ثلاث أو أربع سنوات دراسات اجتماعية . بما في ذلك
علمان في التاريخ (أحدهما لا بد وأن يكون التاريخ الأمريكي
ثم مقرر متقدم في المشكلات الأمريكية أو الحكومة الأمريكية) .

— سنة واحدة رياضيات فى الصف التاسع (جبر أو رياضيات عامة) .

— سنة واحدة على الأقل علوم فى الصف التاسع أو العاشر
قد تكون أحياء أو علوماً عامة طبيعية .

وأنا أقصد بكلمة « سنة » أن يعطى مقرر دراسى خمس حصص فى الأسبوع طوال العام الدراسى أو ما يساوى هذا القدر من الوقت .

وهذا البرنامج من التعليم العام يتضمن تسعة أو عشرة مقررات تتطلب مذاكرة وعملاً فى البيت يتوزع على سنوات أربع ويشغل أكثر من نصف وقت معظم الطلاب أياً ما كانت برامجهم الاختيارية .

(ب) البرنامج الاختيارى . أما المطلب الثانى للتخرج فينبغى أن يقتضى الإكمال الناجح لسبعة مقررات أخرى على الأقل ، ليس من بينها لازية البدنية . وينبغى حث جميع الطلاب على اختيار الفن والموسيقى ضمن برامجهم الاختيارية . وينبغى نصح جميع الطلاب على أن يكون أغلب المراكزى لبرامجهم الاختيارية سلسلة متتابعة من المقررات ، إما تلك التى تقضى إلى تنمية مهارة قابلة للتسويق ، وإما تلك التى لها طبيعة أكاديمية .

(ت) معايير النجاح والرسوب . هذه التوصية موجهة إلى ناظر المدرسة الثانوية . وتتضمن ذلك الضرب من السياسة التى ينبغى ألا

يتدخل فيها مجلس المدرسة على نحو مباشر. وابتغاء عون الموجهين في مهمتهم الخاصة بتوجيه الطلاب حيال برامج يستطيعون معالجتها بكفاية وفعالية ، فينبغي استحداث معلى المقررات الأكاديمية الاختيارية المتقدمة - مقررات اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم على أن يحافظوا على مستويات عالية .

ومن ثم ينبغي أن يقال لهم ألا يترددوا في إسقاط أى طالب لا يبلغ الحد الأدنى من مستوى الأداء الذى يروونه ضرورياً لإثقان المادة الدراسية موضوع الدراسة .

وبعبارة أخرى فإن العمل فى المقررات الأكاديمية الاختيارية يبنى أن يكون الحكم عليه طبقاً لمستوى عال جداً من الإنجاز والأداء بحيث إن الطلاب الذين ليست لديهم المقدرة للمضى فى دراسة موادها ينبغى ألا يشجعوا على اختيار هذه المقررات ، وأن يحال بينهم وبين الاستمرار فى المتابعة .

ومن جهة أخرى فثمة معيار آخر ينبغى تطبيقه بالنسبة للمقررات الإلزامية .

لحيث إن هذه المقررات إلزامية للجميع بصرف النظر عن المقدرة، ففى الإمكان إعطاء الطالب درجة النجاح (مقبول) إذا كان قد بذل قصارى جهده ، سواء وصل إلى مستوى معين من الأداء أم لا . وثمة سلسلة من الاختبارات فى الإنشاء الإنجليزى (التوصية السادسة) ينبغى أن تضمن وجود الحد الأدنى من المهارة فى الإنشاء . وإنا لنوصى أيضاً

باختبار فى الحساب لطلاب الصف الحادى عشر يعقبه مقرر علاجى فى الصف الثانى عشر .

التوصية الرابعة : التقسيم الى مجموعات على أساس القدرة

فى المواد الإلزامية وفى تلك المواد التى يختارها الطلاب ذوو المدى الواسع من القدرات ، ينبغى أن يقسم الطلاب وفقاً للقدرة ، مادة مادة .

فمثلاً فى مادة اللغة الإنجليزية ، والتاريخ الأمريكى ، وجبر الصف التاسع ، والأحياء وعلم الطبيعة ينبغى أن يكون هناك على الأقل ثلاثة أنواع من الفصول . فصل للممتازين فى المادة ، وفصل لذوى القدرة المتوسطة ، وفصل للتخلفين الذين ينبغى أن يتولى أمرهم معلمون من نوع خاص .

وفى الإمكان تقسيم المجموعة المتوسطة إلى قسمين أو ثلاثة طبقاً لقدرات الطلاب فى المادة موضوع الدرس .

يبد أن هذا النوع من التقسيم ينبغى ألا يخلط بينه وبين ذلك النوع من التقسيم المعروف بالتقسيم العرضى الذى يوضع فيه طالب معين فى قسم معين فى كل المقررات . فبموجب المشروع الموصى به هنا ، مثلاً ، قسمة طالب قد يكون فى القسم الأول فى اللغة الإنجليزية ، ولكنه قد يكون فى القسم المتوسط فى التاريخ أو فى جبر الصف التاسع .

يبد أن التقسيم على أساس القدرة موضوع خلافى جداً بين المديرين والمعلمين . لقد قابلت معلمين كفاءة حاجوا بكل قوة لإثارة التقسيم غير المتجانس في كل الفصول ، بمعنى أنهم حاجوا بأن الطلاب ذوى القدرات الأكاديمية المختلفة اختلافاً واسعاً وذوى المهارات القرائية المتباينة ينبغي أن يضمهم نفس الفصل .

على أن هناك فريقاً آخر من المعلمين أفصحوا عن تأكيدهم — بنفس الثقة — من أن الظلم سيحيق بالفريقين ؛ فريق الطلاب النجباء ، وفريق الطلاب المتخلفين إذا تلقى الفريقان التعليم في نفس الفصل .

وبعض أولئك الذين يشعرون بأن التقسيم غير المتجانس خطأ ، يدافعون عن التقسيم العرضي أو التقسيم الدرئ . وثمة فريق آخر يدافع بحماسة عن مبدأ تقسيم الطلاب طبقاً لقدراتهم في المادة موضوع الدرس .

أما في تلك المواد التي تختارها نسبة صغيرة نسبياً من هيئة الطلاب ، مثل الرياضيات العالية وطبيعة الصف الثانى عشر ، فإن شيئاً يناهز التقسيم على أساس القدرة يحدث نتيجة للطبيعة الاختيارية لتلك المواد الدراسية .

وكقاعدة ، فإن قليلاً — إن لم يكن لأحد من البنين والبنات في النصف الأسفل من الفصل — بالنسبة للقدرة الأكاديمية — من تواتيه الجراءة لكي يختار دراسة هذه المقررات .

وفي بعض المدارس ، فإن الغالبية العظمى من الطلاب في هذه المقررات يأتون على الأقل من الخمسة عشر في المائة أو الخمسة والعشرين في المائة من فئة القمة .

وفي عدد قليل من المدارس ، فإن مقرر البيولوجى قسم وفقاً للقدرة إلى فئتين ، بل رأى المعلمون أنه يكون من الأوفى إذا أمكن تقسيم الجماعة إلى ثلاث فئات ، لكل فئة مستوى .

وإلى حد ما ، فإن التقسيم على أساس القدرة في مقررات العلوم قد يكون نتيجة للتسميات الملائمة للمقررات المختلفة في نفس المادة . فمثلاً إذا سمي مقرر باسم « البيولوجى » فإن ذلك أدعى لأن يقبل عليه الطلاب القادرون الطامحون أكثر مما يقبلون على مقرر يحمل اسم « علم الحياة » الذى سيقبل عليه الطلاب الأقل نجاية ومقدرة .

التوصية الخامسة: متمم لدبلوم المدرسة الثانوية

إن منح دبلوم ليس إلا بيئة فقط على أن طالباً ما :

١ - قد أتم الدراسة المطلوبة في التعليم العام على أحسن نحو في مستطاعه .

٢ - وأنه قد أتم - بشكل مرض - سلسلة معينة من المقررات الاختيارية .

وبالإضافة إلى الدبلوم ينبغي أن يعطى كل طالب سجلاً باقياً يشهد بالمقررات التى درسها في أربع سنوات والتقدير الحاصل عليها .

إن وجود مثل هذا السجل ينبغي أن ينال ما هو أهل له من الشيوخ والانتشار والعلائية ، بحيث إن أصحاب الأعمال يصرون على طلبه بدلا من مجرد الاعتماد على شهادة الدبلوم بحسب عندما يسألون طالب الوظيفة عن مؤهلاته التعليمية .

ومن الممكن أن يكون هذا السجل في صورة بطاقة صغيرة يحملها صاحبها في محفظة الجيب .

التوصية السادسة : الإنشاء الإنجليزى

إن الوقت المخصص للإنشاء الإنجليزى في أثناء السنوات الأربع الدراسية ينبغي أن يشغل حوالى نصف المجموع الكلى للوقت المخصص لدراسة اللغة الإنجليزية . وبناء عليه يتحتم أن يلزم كل طالب بكتابة موضوع واحد كل أسبوع في المتوسط ..

ويتمين على المعلم أن يصحح هذه الموضوعات .

ولكى يتوافر لمعلمى اللغة الإنجليزية الوقت الكافى لمعالجة هذه الموضوعات ، ينبغي ألا يزيد نصيب أى معلم لغة إنجليزية عن أكثر من مائة طالب يكون مسئولاً عنهم .

ولاختبار مقدرة كل طالب في الإنشاء الإنجليزى ينبغي عقد امتحان إنشاء عام على مستوى المدرسة في كل صف دراسى على حدة ، على ألا يترك تقدير درجات هذه الاختبارات للمعلم وحده ، وإنما يعهد بها إلى لجنة مشتركة من المدرسة كلها .

والطلاب الذين لا يحصلون على تقدير فى اختبار لإنشاء الصف الحادى عشر يتناسب مع قدرتهم بالقياس إلى اختبار القدرة المقنن لهذا المستوى ، ينبغى أن يلوموا بدراسة مفرد خاص فى الإنشاء الإنجليزى فى الصف الثانى عشر .

وفى كل المدارس التى زرتها وجدت أن ثلاث سنوات على الأقل من دراسة اللغة الإنجليزية كانت إلزامية ، وفى كثير منها أربع سنوات .

وعلى أساس محادثات مع المعلمين ، أصبحت مقتنعا بأن نصف هذا الوقت ينبغى أن يكرس للإنشاء الإنجليزى ، وأن الطلاب ، وخصوصاً ذوى المقدرة الأكاديمية ، ينبغى أن يعطوا الفرصة السكافية بوساطة التمرين والتدريب الموصولين لكي ينموا مهارتهم فى الإنشاء الإنجليزى .

ولقد عبر معلمو اللغة الإنجليزية بكل قوتهم عن رأيهم بأنه ، ابتغاء الحصول على أوفى نصيب من التعليم فى هذا الصدد ، فإن موضوعات الإنشاء ينبغى أن يكون تصحيحها من نصيب معلم الفصل النظامى الذى يتعين عليه ، بدوره ، أن يناقشها مع طلابه .

ومن الجلى أن التعليم السكافى فى الإنشاء الإنجليزى يتطلب ألا يرهق المعلمون ويتكبدوا من أمرهم عسراً بأحمال وأثقال فوق مقدور طاقتهم .

وفى مدرسة واحدة من المدارس التى زرتها ، وجد أن استخدام

اختبارات الإنشاء على النحو الوارد في التوصية السابقة ، وسيلة ناجعة جداً لتحسين مستوى الأداء في الإنشاء .

التوصية السابعة : برامج متنوعة لتنمية مهارات قابلة للتسويق

ينبغي أن تتاح برامج دراسية للبنات الراغبات في تنمية مهارات خاصة في النسخ على الآلة الكاتبة والاختزال وأعمال السكرتيرية واستعمال الآلات الديوانية والتدبير المنزلى أو فرع متخصص من التدبير المنزلى بحيث إنه ، عزيد من الدراسة المتخصصة في الكليات ، قد يفضى إلى التخصص في مهنة خيرة بالتقذية ، وكذلك الأمر بالقياس إلى تعليم فن توزيع السلع ، فهذا أيضاً ينبغي أن يكون متاحاً وميسوراً إذا أمكن لإقناع محلات القطاعى التجارية في البيئة المحلية بتدبير الفرص والوسائل المناسبة . فإذا كان المجتمع ريفياً ، فينبغى تضمين برامج في الزراعة المهنية . أما بالنسبة للبنين — وهذا يتوقف على نوع البيئة والمجتمع المحلى — فينبغى إتاحة وتيسير البرامج التجارية والصناعية . ونصف يوم فقط هو المطلوب في الصف الحادى عشر ، والصف الثانى عشر لهذا العمل المهنى .

وفى كل حرفة متخصصة ينبغي أن تتوافر لجنة استشارية مؤلفة من ممثلين لمديرى العمل والعمال . ولهذه البرامج اعتمادات مالية فيدرالية مخصصة لها تحت تصرف المدارس .

على أن إدارة المدرسة ينبغي أن تعمل تقديراً موصولاً
لوضع الوظائف والأعمال في الحرف المتضمنة في البرامج المهنية .

فإذا ما انعدمت فرص العمل في حرفة معينة في نطاق
المجتمع المحلي ، فينبغى حذف برنامج التدريب في ذلك
الميدان بلا تردد .

على أن الإدارة ينبغي أن تكون مستعدة لإدخال برامج
مهنية جديدة إذا ما لاحت فرص متاحة في المجتمع المحلي أو المتعلقة .

وفي بعض المجتمعات المحلية أو المناطق ينبغي تنمية برامج
متقدمة ذات طبيعة فنية . وهذه البرامج غالباً ما تتضمن مزيداً
من الرياضيات أكثر مما هو مطلوب أو مفروض عادة لبرامج
حرف البناء أو برامج الإصلاح الفني الميكانيكي للسيارات .

وكما سبقت الإشارة في التوصية ٣ (أ) صفحة ٧٨ فإن الطلاب
المنحرفين في سلك برامج تنمى مهارات رانجة ينبغي أيضاً
أن يدرسوا الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، وكذلك
المقررات الأخرى المطلوبة للتخرج .

وعلاوة على ذلك فينبغى بذل الجهود لمنع الانفصال والعزل
من الطلاب الآخرين .

وهنا تؤدي أسرات الفصول دورها كوسائل فعالة لتحقيق
هذا المأرب (انظر التوصية العشرين) .

على أن قارىء هذا التقرير الذى لا يلم بالمصطلحات التربوية يجب أن يضع فى ذهنه أن كلمة «مبنى» لها مدلول خاص عندما يستعملها أهل المدرسة الثانوية .

فالبرنامج المبنى — عادة — برنامج ممول باعتماد فيدرالى يتدفق عن طريق جهاز الولاية المسئول عن التعليم المبنى ومزود باعتماد معادل من الولاية . والشروط التى بموجبها يمكن إنفاق هذا المال شروط تفسرها وتحدداه مجلة القوانين المعروفة بقوانين Smith-Hughes and George-Barden Acts وتفصيلا جهاز الإشراف القائم من قبل الولاية . وكما جاء فى هذا التقرير ، فى سياق سابق ، فإن الولايات تختلف اختلافاً بيناً بالقياس إلى القواعد التى تتخذها حيال إنفاق هذه الاعتمادات الفيدرالية .

والبرامج المهنية الممولة فيدرالياً يجب أن تتضمن ١٥ ساعة أسبوعياً من التدريب العملى فى «الورش» والمختبرات فى الصف الحادى عشر والصف الثانى عشر ، وتشترط أيضاً حصة واحدة فى المواد المتصلة بهذا التدريب مثل الرسم الميكانيكى والرياضيات .

وثمة أمثلة للواد المهنية التى تتضمنها هذه البرامج : حرف البناء ، ميكانيكا السيارات ، التدريب الآلى ، فن الصباغة ، والطباعة ، والكهرباء ، والحرف المعدنية ، بما فى ذلك لحام المعادن ، والزراعة .

وفى بعض المدارس ، نجد أن نفس كمية الوقت تخصص للعمل المبنى بصفة أساسية ، على الرغم من أنها لا تتضمن أية معونة فيدرالية . ولقد وجدنا أمثلة فائقة للبرامج المهنية فى عدد من المدارس وعلى

سبيل الذكر - أولئك الأولاد المخترطين فى سلك مقرر حرف البناء بنوا بيتاً يبيع قبل إتمام عملهم ، ووضع المال فى صندوق اعتماد مستديم لكى يخصص لبناء بيت على يد الفرقة اللاحقة .

ولقد تأكد لى فى مجتمعات محلية عديدة أن أولئك الذين أظهروا تفوقاً فى برنامج الحرف البنائية أمكنهم أن يجدوا عملاً على الفور كنجارين .

وفى مدارس أخرى ، حيث لا يوجد برنامج حرف بنائية فإن السبب كان هو عدم وجود فرص العمل للنجارين فى تلك المناطق بالذات .

ولأنى أذكر هذا الوضع بالذات كشاهد يوضح مبلغ ضرورة ربط البرامج المهنية بفرص العمل والوظائف المتاحة فى كل مجتمع محلى .

على أن التدريب الآلى وميكانيكا الصباغة تتطلب ورشاً ومختبرات وآلات غالية الثمن ومعقدة التركيب . ولقد دهشت من كثرة مصادفت من مثل تلك الورش والمختبرات ومراكز التدريب . ولقد راعى وأعجبى شغف الطلاب الواضح فى عمل الورش . ووجدت أن برامج التدريب الميكانيكى تزدهر فى المدن التى تكون فيها الحرف المحلية مستعدة لاستخدام أولئك الذين نموا المهارات المطلوبة لإتقان صناعة بعض الآلات والمعادن ذات المهارة الفنية المتخصصة .

وقيل لى فى مجتمعات محلية عديدة إن الأولاد الذين أتموا بنجاح مثل تلك البرامج استطاعوا على الفور أن يحصلوا على أماكن فى المصانع المحلية وأن يقيّدوا من عام كامل فى برنامج تدريبي فى الصناعة .

وفي بعض المجتمعات المحلية ، حيث توجد كلية إعدادية محلية ، فإن خريجي المدرسة الثانوية المتخصصين في برامج الورش الآلية كان في وسعهم أن يدرسوا مقررات على مستوى الكلية الإعدادية ، ومع إتقان الرياضيات التطبيقية استطاعوا أن يأخذوا أول خطوة في أن يصبحوا مصممي آلات .

وليس من السهل وضع خط فاصل بين برنامج الفنون الصناعية وبرنامج الورش المهنية . وفي وسع المرء أن يقول إن برنامج الفنون الصناعية يزود المدارس بمعاية شاملة للحرف المختلفة المتخصصة التي تتضمن استخدام العدد والآلات وصناعة المواد المتنوعة كالجلود والخشب والمعادن .

وفي المدارس التي تتوافر فيها برامج ورش مهنية قوية للبنين ، فإن مقررات الفنون الصناعية يمكن اعتبارها كقررات إعدادية أو استكشافية .

ولقد لاحظت أن وجود برنامج مهني قوى بموجب قانون Smith-Hughes في مدرسة ثانوية جامعة يهيئ نفس الحافز تقريباً لأولئك المنخرطين في سلك برنامج الفنون الصناعية تماماً مثلما يفضل إعطاء مقرر على مستوى الكلية في الصف الثاني عشر لكل أولئك الذين اختاروا برنامجاً أكاديمياً .

وحقيقة أن الطلاب القادرين في وضع يتيح لهم أن يتقنوا سلفاً بعام واحد على الأقل العمل المنتظم في التلبذة الصناعية في الحرف

المتخصصة ، تعنى أن الآخرين الذين يتدربون فى الورش يرون أمامهم مستويات عليا من الإتقان والتفوق .

ولقد بدا لى أن الجو يرمته فى ورش الفنون الصناعية كأن جواً مهنيّاً فى تلك المدارس ذات البرامج المهنية القوية أكثر مما هو فى المدارس المفتقرة إليها .

وحيث تتاح الفرص المحلية ، فإن فى وسع الطلاب فى بعض البرامج المهنية أن يحصلوا على خبرة بالعمل فى وظائف خارج المدرسة . ولقد اتسع نطاق هذا البرنامج من الخبرة العملية فى السنوات الأخيرة .

ولقد قيل لى إن نجاحه ، يتوقف على العلاقة الوثيقة بين المشرف على عمل المدرسة وصاحب العمل خارجها . ثم إن العمل فى الوظيفة يجب أن يتصل بالعمل فى المدرسة .

وثمة حالات قليلة وجدت فيها شيئاً من السخط والتبرم بهذا الإجراء من قبل سلطات المدرسة بسبب الوقت الذى يغيبه الطلاب عن المدرسة . ولكن هذه حالات نادرة ، فى حين أن الحالات الغالبة هى أن الناظر وكذلك الطلاب كانوا يأسفون لعدم وجود مزيد من الفرص المتاحة لإمداد الطلاب بخبرة عملية فى وظيفة أو عمل يتصل اتصالاً وثيقاً بعمل المدرسة .

ولقد اتسع نطاق تعليم فن التوزيع فى بعض المجتمعات المحلية إلى درجة عالية .

وفي هذا البرنامج تدبر أعمال الخبرة لسلك من البنين والبنات في محلات البيع بالقطاعي الموجودة بالمجتمع المحلي .

على أن البنات عادة أكثر اختياراً لهذا البرنامج ، وأكثر إقبالا عليه من البنين . وطبيعي أن التعليم بالمدرسة في هذا الصدد يتصل بالعمل الميداني في تلك الأعمال . والنجاح يتوقف على عدد الفروض المتاحة المقترحة أمام الطلاب في المتاجر المحلية ، وعلى موقف واتجاه صاحب العمل .

وثمة مدرسة واحدة — على سبيل الحصر — وجدت أن الناظر فيها اتخذ قراراً ضد هذا البرنامج ورفض إدخاله .

لمزيد من التفاصيل بشأن التعليم المنهي فليرجع القارئ إلى الملحق ح في آخر الكتاب .

التوصية الثامنة : اعتبار خاص للقارئ المتخلفين جداً

إن الذين هم في الصف التاسع من المدرسة ويقرأون على مستوى الصف السادس أو أقل ينبغي أن يعطوا اعتباراً خاصاً .

فهؤلاء الطلاب ينبغي أن يتعلموا اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية المقررة على يد معلمين من نوع خاص ممن يهتمون بالعمل مع مثل هؤلاء الطلاب ، ومن يعطفون على مشكلاتهم .

ويجب أن تكون القراءة العلاجية جزءاً من العمل كما

ينبغي تزويدهم بأنواع خاصة من الكتب الدراسية . أما البرامج الاختيارية لهؤلاء الطلاب فينبغى أن توجه نحو العمل المهني البسيط بحيث يصدون عن البرامج المهنية العادية للأولاد ، وعن برنامج التعليم الخاص بفن التوزيع والبرنامج التجارى العادى للبنات . على أنه ينبغي ألا تختلط بين هؤلاء الطلاب وبين الطلاب المتخلفين عقلياً .

فتعليم ضعاف العقول مشكلة خاصة من نوع معين تعالج أيضاً في بعض الولايات في المدرسة الثانوية العادية بوساطة تعليم خاص ، وباستعمال اعتمادات خاصة من الولاية تدبر لهذا الغرض بالذات .

وفي كل مدرسة زرتها — كانت توجد نسبة معينة من فصل الالتحاق تتألف من أولاد وبنات تنخفض مقدرتهم القرائية عدة صفوف تحت مستوى زملائهم .

فثلاً قد تكون هناك نسبة تبلغ ١٠٪ أو ١٥٪ من الطلاب الذين يقرأون على مستوى الصف الرابع أو الخامس أو السادس .

وهؤلاء القراء المتخلفون يلقون عتياً وصعوبة كبرى في دراسة المقررات المطلوبة في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية .

وكان الإجراء المتبع عادة هو دمج نفر قليل من هؤلاء القراء المتخلفين في كل فصل من الفصول العادية في الإنجليزية والدراسات

الاجتماعية ، ثم يبعد إلى مهارة المعلم بتنمية مقررات هؤلاء الطلاب بوساطة جهد فردي خاص وعناية خاصة .

ولقد قرر كثير من المعلمين صراحة بأن هذه المهمة مشروع يكاد يكون ميئوساً منه .

فإذا كان هناك كتاب دراسي واحد يستعمله الفصل برمته ، فإن القراء المتخلفين قلما تنسئ لهم قراءة الكتاب .

وفي حوالى نصف المدارس التى زرتها ، كانت هناك تدابير خاصة تبها لهذه المجموعة من الطلاب . بيد أنه ، فى عدد قليل فقط من المدارس ، كانت التدابير متناسبة مع صعوبات المهمة .

ومع ذلك فيبدو أن هناك اهتماماً متزايداً بهذه المسئلة التربوية التى تدعو للزال .

وطبعاً ، تحسين مستوى القدرة القرائية هو المسئلة الرئيسة . وتدير الإجراءات للقراءة العلاجية يجب أن يتم .

والرأى عند المعلمين المعنيين بهذه المسئلة هو أنه من الصعوبة بمكان ، حتى مع توافر أحسن تعليم متاح ، رفع مستوى قراءة هؤلاء المتخلفين أكثر من صفيين اثنين إلى أعلى .

ولن يتسنى إلا لعدد محدود فقط ، وقليل ما هم ، أن يصلوا إلى درجة الكفاية التى تمكنهم من دخول الفصول العادية فى اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية فيما بعد فى مقرر دراستهم الثانوية .

.. وسواء أكان المزيد من الاهتمام بمشكلات القراءة فى الصفوف الدنيا ، كان من الممكن أن يحسن الوضع فى المدارس التى زرتها أم لا ، فهذا أمر لست مستعداً للخوض فيه وتقرير أمره . ولكن أولى الذكر من الذين يملكون من أمر تعليم القراءة ما يتيح لهم البت فى هذه القضية يؤكدون أن تنمية مهارة القراءة ينبغى أن تكون سبيلاً موصولاً طوال سنى الدراسة .

ومشكلة التعليم برمتها فى الصفوف اثنىة الأولى وعلاقة أوجه العجز والقصور فى هذه الناحية بمشكلات المدرسة الثانوية ، موضوع ليس عندى أساس للتقرير عنه .

التوصية التاسعة : برامج الموهوبين أكاديمياً

ينبغى أن تتخذ المدرسة سياسة بالنسبة للبرامج الاختيارية للأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً لكي تكون بمثابة دليل للوجهين .

وفى نوع المدرسة الذى أتناوله يجب أن يوصى بشدة باتباع البرنامج الاتى — كحد أدنى :

- أربع سنوات رياضيات .
- أربع سنوات لغة أجنبية واحدة .
- ثلاث سنوات علوم .

وذلك بالإضافة إلى الأربع السنوات المطلوبة في اللغة الإنجليزية والثلاث السنوات المطلوبة في الدراسات الاجتماعية بحيث يشكل البرنامج ما مجموعه السكلي ثمانية عشر مقررأ مع واجبات منزلية تؤخذ في مدى أربع سنوات .

وهذا البرنامج سيتطلب على الأقل خمس عشرة ساعة من الواجبات المنزلية كل أسبوع .

على أن كثيراً من الطلاب الموهوبين أكاديمياً قد يرغبون في دراسة لغة أجنبية ثانية ، أو مقررأ إضافياً في الدراسات الاجتماعية .

وحيث إن مثل هؤلاء الطلاب قادرون على استيعاب عشرين مقررأ أو أكثر بالواجبات المنزلية ، فإن هذه المقررات الأكاديمية الإضافية يمكن إضافتها إلى الحد الأدنى من البرنامج الموصى به .

فإذا كانت المدرسة منظمة على أساس يوم دراسي من سبع أو ثمان حصص (التوصية ١٢) ، فثمة مقرر إضافي واحد على الأقل بدون واجبات منزلية (كالفن أو الموسيقى مثلاً) يمكن تدييره في الجدول كل سنة .

فإذا أصبحت سياسة متبعة من قبل المدرسة التوصية بحد أدنى من برنامج أكاديمي يشمل كلا الرياضيات واللغة الأجنبية للوهوبين أكاديمياً ، أصبح أمام الطلاب وذوهم والموجهين مشكلة التحديد المبكر بقدر الإمكان لأعضاء هذه الفئة .

وقد يكون هنالك — بلا ريب — فى العشرة أو العشرين فى المائة التالية لهذه الفئة من البنين والبنات بالقياس إلى القدرة الدراسية على أساس قوى شامل ، عدد ينبغى أن يوجهوا إلى برامج مشابهة ولكن أقل صرامة .

وفى بعض المدارس تعطى مقررات متتابة فى النظرية الموسيقية والتأليف الموسيقى وهذه تتضمن قدراً كبيراً من العمل المنزلى . على أن هذه ليست هى المقررات الاعتيادية فى الموسيقى التى صادفناها لابان زيارتى . ومن الأوفق توجيه الطلاب ذوى الموهبة الخاصة فى الموسيقى على أن يختاروا مثل هذا المقرر المتتابع على سبيل الإضافة إلى برنامج الحد الأدنى بدلاً من لفة أجنبية ثانية . على أتى أعلم علم اليقين أن هناك نفراً من مديرى المدارس العامة ممن حنكتم التجارب ممن يحاجون فى صف لإحلال هذا المقرر المتتابع أولفة أجنبية ثانية محل رياضيات الصف الثانى عشر وعلوم الصف الثانى عشر فى حالة البنات .

وفى هذا الصدد أحب أن أنوه أن التوصية المذكورة ليست بأية حال من الأحوال المعادل لإنشاء درب أكاديمى يابس أو برنامج موسوم بعلامة خاصة .

وحيث إن المقصود بالتوصية هو أن تكون بمثابة دليل لحسب للدوجمين ، فاتخاذها ، من ثم ، لايحول ألبتة بين الموجه وبين اصطناع برامج استثنائية فى حالات استثنائية .

وجوهر التوصية هو أن الطلاب الذين لديهم القدرة على استيعاب الرياضيات ولفة أجنبية (المعروفين اصطلاحاً بالموهوبين أكاديمياً)

ينبغي أن يحضوا على دراسة كلتا المادتين من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر .

وعلى أساس قومي شامل ، فإن الفئة التي يشار إليها بمباراة «الموهوبين أكاديمياً» تشكل خمسة عشر في المائة من مجموع طلاب المدارس الثانوية . وقد تكون هذه النسبة أصغر أو أكبر في مدارس معينة ، فذلك أمر يتوقف على مصادنة توزيع الموهبة الأكاديمية في هام معين .

يبد أن المتوسطات القومية لاختبارات القدرة تمدنا بدليل تقريبي فيما يتعلق بالنسبة المعنية في فصل معين من مدرسة ما من توار فهم مقدرة أكاديمية تتطابق تقريباً مع تلك الخمسة عشر في المائة العالية على أساس قومي شامل .

وبناء على ذلك ، فإن الموجه عندما يوجه الطالب ينبغي أن يسترشد باختبارات القدرة والتحصيل وبنجاح الطالب كل عام كما تقيسه تقاريره في المقررات الأكاديمية .

وفي نصح الآباء فيما يتعلق بأي المتروا تتقر صعوبة المثال جداً بالنسبة لأطفالهم ، ينبغي للموجه أن يسترشد أيضاً بنتائج الاختبارات وبالتفديرات في المقررات ، ذلك أن البرنامج الموصى به ، لا يقصد به إلا أولئك الطلاب الذين لديهم القدرة في الرياضيات واللغات

الأجنبية جميعاً . فإذا ما أصبح الموجه موقناً بأن طالباً ما يلحق صعوبة في مادة أو أخرى ، فيجب عليه أن يقرر من ثم أن هذا الطالب ليس موهوباً أكاديمياً . بيد أنه ينبغي تدبير برامج خاصة بالنسبة للطلاب ذوي المقدرة الفائقة في مجال واحد .

وإذا دلت نتائج اختبارات القدرة المدرسية وسجلات الصفوف الأولى السابقة على أن طالباً ما يلحق بنسبة الخمسة عشر في المائة العليا على أساس قومي ، فلا تراض ينبغي أن يكون ان البرنامج الأكاديمي المقرر كحد أدنى يمكن أن يستوعب .

وفي بعض المدارس ، فإن المشكلة الرئيسية تنجم من جنوح بعض الطلاب الموهوبين أكاديمياً ، إما إلى اختيار برنامج سهل أو الانخراط في سياق برنامج مهني متتابع يعد للالتحاق بوظيفة مباشرة .

وثمة مدارس أخرى ، يحدث فيها العكس ، حيث تكون المشكلة الرئيسية التي تواجه الموجه هي إقناع الوالد الشديد الطموح لطفل ذي قدرة أكاديمية محدودة جداً بأن مقرر الرياضيات والطبيعة واللغات الأجنبية للصفين الحادى عشر والثاني عشر ، في غاية الصعوبة .

وهنا يبرز سؤال ينصب على حكمة وجوب اتخاذ مدرسة ما للسياسة التي أوصيت بها . ما هي الحجج المؤيدة لاختيار طالب موهوب أكاديمياً برنامجاً واسعاً من ثمانية عشر مقررأ على الأقل تتطلب عملاً منزلياً ؟

هندي أن أقوى الحجج سنداً أن مثل هذا الطالب لديه إمكانيات لا تشترك معه فيها إلا نسبة ضئيلة نسبياً من معاصريه ، ربما لا تتجاوز نسبة الخمسة عشر في المائة من فئة سنه . فإذا لم تتم هذه الإمكانيات إلى أقصى مدى مستطاع في أثناء سني الدراسة ، فربما لن يقدر لها أبداً أن تنمي على نحو كامل على الإطلاق .

ومن وجهة نظر الفرد ، فإن الإخفاق في تنمية الموهبة في المدرسة قد يكون معادلاً لسد أبواب كثيرة في وجهه . فثلاً بدون رياضيات وعلوم في المدرسة الثانوية ، فسيكون من الصعب فيما بعد أن يدخل كلية هندسية ، أو أن يأخذ مقرراً إعدادياً في العلب ، وسيكون مستحيلاً أن يبدأ حياة عليية في الجامعة .

وإذا لم يتسن للطلاب أن يتقن أو ينامز إتقان لغة أجنبية قبل التخرج في المدرسة الثانوية ، فقد يفضي ذلك إلى عدم بلوغ هذا المأرب أبداً . إن خسارة الفرد من عدم اختياره برنامجاً ملائماً في المدرسة الثانوية ، خسارة واضحة لامراء . وكذلك الأمر بالقياس إلى خسارة الوطن .

فن الخمسة عشر في المائة من الشباب الموهوبين أكاديمياً سيأتي الرجال والنساء المهنيون المتخصصون للمستقبل . وهذه الفئة ينبغي أن تنال أووفر وأوسع وامتن تربية متاحة بقدر الإمكان .

ولأنه لمن دواعي المصلحة القومية أن تهيأ لهم السبل لتنمية قدراتهم وتثمين إمكاناتهم إلى أقصى حد مستطاع ، وأن تبدأ المدرسة في هذه التنمية مبكرة بقدر الإمكان . على أن البرنامج الذي أوصى به يختلف

عن كثير من البرامج التي رأيتها في كونه ليس برنامجاً متخصصاً — لا في الرياضيات ولا في العلوم ولا في اللغات الأجنبية. فإذا تسنى للطلاب أن يتم هذا البرنامج الواسع في المدرسة الثانوية، فإن مجال اختياره في مادة التخصص بالسلكية يكون أوسع بكثير مما لو كان قد تخصص فيما سبق.

فيما يتعلق بالإعدادات السلكية : قد يحتاج البعض مؤيدين توصيتي بالقول بأن البرنامج المرسوم هو البرنامج الإعدادي المناسب للسلكية.

ولكن الذين يتذرعون بهذه الحجة يضمنون أنفسهم في العراء مستهدفين لسهام سيجع مضادة لا يستهان بها.

لقد تحاشيت محاذراً استعمال عبارة «إعدادى السلكية». فعندى أن الشباب الموهوبين أكاديمياً يطمحون أن يختاروا برنامجاً كاملاً من المقررات الصعبة المراس في المدرسة الثانوية، ويحب عليهم أن يلتحقوا بالسلكية.

يبد أن أسباب ودواعي الإلزام الأول لا تتصل إلا من بعيد جداً بالأسباب والدواعي التي تساند الثاني. وحقيقة المسألة هي أنه في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم من المستحيل أن تربط تفاصيل مقرر دراسي بالمدرسة الثانوية بعمل الطالب اللاحق في كلية أو جامعة، ما لم يكن عمل السلكية محددًا تحديداً تاماً إلى أقصى درجة.

فشرط الالتحاق بإحدى السلكيات الهندسية يمكن أن تحدد تحديداً واضحاً بالنسبة للمعرفة المطلوبة في الرياضيات والعلوم في المقررات المختصة بالمهنة للبستدين في السلكية. ولكنه ضرب من المحال أن تطالب

كل الكليات والجامعات بنفس الإعداد الثانوى فى الرياضيات والعلوم. فهناك تنوع واختلاف وتعدد واسع جداً من المقررات الدراسية الممكنة ، المفتوحة أمام طلاب الكليات والجامعات عندنا ، بحيث أن مفهوم الإعداد المعين بالذات لعمل الكلية يكاد يكون غير ذى موضوع ولا معنى له .

حتى فى المعاهد التى تتبع سياسة دقيقة جداً فى اختيار المتقدمين للالتحاق بها ، فمن الميسور اطالب نجيب جداً أن يتم مقرر الكلية بمرتبة الشرف ويحتاز شوطه ، على الرغم من أنه يلتحق بالكلية ، وفى جعبته معرفة ضئيلة من العلوم والرياضيات أو من اللغات الأجنبية . فإذا اختار مادة تخصصه الأساسية فى التاريخ أو الأدب الانجليزى مثلاً ، فإن مقررات المدرسة الثانوية الوحيدة التى يمكن اعتبارها إعداداً مباشراً للكلية هى مقررات اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية .

ولا مراء فى أن مثل هذا الشاب سيظل أبداً الأبدى معوقاً بحقيقة أن إمكانياته لم تيسر لها تنمية ولا تسمير فى سنى المدرسة الثانوية ، ولكن فيما يتعلق بعمله فى الكلية ، ففى وسع أى امرئ أن يقول إنه قد « أعد » .

إن المعايير المقننة الوحيدة النسق للالتحاق بالكليات ، مستحيلة فى الولايات المتحدة الأمريكية لعدد من الأسباب .

حتى تلك النسبة من النمطية القائمة لدى الكليات التى استعملت نظام اختبار الالتحاق بالكلية الذى اشترح منذ خمسين عاماً ، لا يمكن إعادة إنشائها .

ثم إن القائمين على أمر المدارس الثانوية ، يقاومون طبعياً أية محاولة من قبل القائمين على أمر الالتحاق بالكليات لتعيين أو فرض محتوى المقررات أو حتى نعتها .

ويجب أن نتذكر أن بعض المجتمعات المحلية تدفع كثيراً من البنين والبنات ممن ليست لديهم سوى مقدرة أكاديمية متوسطة ، تدفعهم دفعاً بقوة الضغوط الاجتماعية حيال الانخراط في الكلية أربع سنوات .

وسواء أكان ذلك خيراً أم شراً ، فيجب أن تعطى لمثل هذا النوع من الطلاب في كثير من أجزاء الوطن، فرصة على الأقل لمحاولة الفلاح في عمل الكلية .

وفي بعض الولايات نجد الشرط الوحيد للالتحاق بالمعاهد العليا الممولة من الولاية هو حيازة دبلوم المدرسة الثانوية . وثمة كليات خاصة لا تتطلب شروطاً عالية للالتحاق بها ، وفيها يقضى لمن لديهم إعداد مثيل ومقدرة يسيرة فقط أن يحصلوا على الليسانس .

وموجز القول ، أنه لو لم غرار وفكرة جميلة الظاهر فقط أن يجمد منهج المدرسة الثانوية ويقيس بالاتفاق حول شروط الالتحاق من جانب الكليات والجامعات .

خطأ تفسير نتائج الاختبارات لقد أدى العدد المتزايد الهائل للراغبين في الالتحاق بالكليات ، إلى لجوء عدد متزايد من المعاهد العليا والكليات إلى فرض شروط للالتحاق بها تتطلب أخذ بعض الاختبارات التي تقننها وتدبرها هيئة امتحان دخول الكليات .

College Entrance Exam. Board. وهذه الاختبارات تختلف اختلافاً بيناً عن اختبارات المواد الدراسية التي كانت تجري منذ ربع قرن مضى . فثمة نوعان من الاختبارات الموضوعية يستعملان : أحدهما يستهدف قياس قدرة الطالب على العمل الدراسى ، والآخر يستهدف قياس تحصيله في بعض المواد .

ولقد استعمل هذان النوعان في هذا البحث كما سبقنا الإشارة إلى ذلك قبلاً .

وحيث إن هناك قراءاً كبيراً من سوء الفهم لدى المواطنين بشأن الاختبارات التي تعطى الآن على نطاق قوى ، فلأجتاح علينا أن نتناول هذا الموضوع بأسلوب الإيجاز الواضح .

فأولاً ، هناك نوع من الاختبارات (المعروف باختبار SGAT مثلاً) والذي يقصد به قياس الكفاية : أو الاستعداد أو الصلاحية .

وليس ثمة ريب في أن توزيع الدرجات على مثل هذا الاختبار لا يبين « كيف » التعليم في مدرسة ما . فإذا حصلت إحدى المدارس على معدل درجات يفصل الخريجين أعلى من غيرها ، فهذا التفاوت لا يعنى أن المدرسة الأولى أحسن من الثانية . وإذا نظر المرء إلى اختبارات الكفاية هذه على اعتبار أنها تقيس نجابة أو بلادة الطالب ، وإلى اختبارات التحصيل على اعتبار أنها تقيس مدى ما تعلمه الطالب ، فهو آمن ولا غبار على نظريته .

وتعطى المنح الدراسية — على المستوى القومى — على أساس الاختبارات المقتنة الوحيدة النسق .

وحيث إن الثوابة العليا من الطلاب ، بالقياس إلى الكفاية ، هم الذين في وسعهم الحصول على درجات عالية في هذه الاختبارات ، فإن مقارنة نجاح أو فشل هؤلاء الطلاب من مدارس مختلفة ليس بأى حال من الأحوال مقارنة صحيحة أو شرعية للبرنامج السلكى الذى تقدمه المدرسة .

وإلى حد كبير ، تعتبر مصادقة سعيدة إذا كانت مدرسة ما قد أدرجت في الفرقة النهائية نقرأ قليلا من الطلاب من ذوى المهارة العالية أو الكفاية الممتازة جداً ، الضرورية للتفوق في هذه الاختبارات .

وفي وسع المدرسة أن تكون ظهراً حقاً إذا ربح أحد طلابها إحدى هذه الجوائز أو المنح . وينبغى للمجتمع المحلى أن يعطى نفس التجهيل على الأقل للموهبة الأكاديمية تماماً مثله ، يجعل الموهبة الرياضية سواء بسواء .

فليس ثمة ريب أن المدرسة ن هذه الحالة تكون قد وجهت الطالب الموهوب الممتاز إلى مقرر دراسى مشرآق أكله .

وليس ثمة بيئة متوافرة مستقاة من نتائج اختبارات المنح القومية هذه تولى إلى نوع البرنامج الذى اختارته الذاتية العظمى من الموهوبين أكاديمياً ، ولا إلى مدى نجاح معلى المواد الأكاديمية بصفة عامة .

التوصية العاشرة : الطلاب الأذكياء جداً .

ينبغى تدير نوع خاص من الإجراء للطلاب ذوى الذكاء العالى .

فهؤلاء الطلاب ذوو المقدرة الفارقة والذين يشكون — على الصعيد القومي — حوالى ثلاثة في المائة من هيئة الطلاب ، قد يقل عددهم قلة كثيرة في بعض المدارس ، الأمر الذي يحجز تعليمهم في فصل خاص .

وفي هذه الحالة ينبغي أن يعهد إلى موجه خاص بالإشراف على هذه الجموعة كأستاذ للفصل بمثابة « عريف » يتعين عليه أن يكون وثيق الصلة بهؤلاء الطلاب طوال سنى الدراسة الأربع في تعليمهم الثانوي .

ويجب على « العريف » أن يستيقن من أن هؤلاء الطلاب يلقون التقدير الكافي من الاستحثاث والتخصيص والدعوة للنزال ، ليس فقط بدراسة المقررات واستيعابها ، ولكن أيضاً بتنمية اهتماماتهم وميولهم الخاصة وإشباع ما لديهم من شغف وتطلع .

وليس ثمة ما يمنع من أن يبدأ رصد هذه الفئة من الأذكياء جداً في الصف السابع أو الثامن أو قبل ذلك . فإذا توافر عدد كاف من هذا الطراز لتزويد فصل خاص ، فينبغي أن يأخذ هؤلاء الطلاب في الصف الثاني عشر مقررأ إضافياً أو أكثر ، من أنى تعتبر جزءاً من البرنامج المعروف ببرنامج الوضع المتقدم Advanced Placement Program . وهذا البرنامج ، أنشئ حديثاً على يد المدارس والكلليات التي تعمل متعاونة تحت رعاية وإشراف هيئة امتحان دخول الكلليات .

وبموجب هذا البرنامج يتسنى للطالب في الصف الثاني عشر أن يأخذ مقررات مثل رياضيات الكلية ، ولغة إنجليزية الكلية أو التاريخ على مستوى الكلية أيضاً ، ثم بعد أن يختار الامتحانات المناسبة ، يعطى شهادة تقيد له في حسابه أو في رصيده العلمى عند الالتحاق بالكلية وتعتبر جزءاً متكاملًا من مقررات السنة الأولى بالكلية، تعفيه من الوفاء بالتزاماتها في هذه المواد .

وينبغى اتخاذ هذا البرنامج — ليس فقط بسبب المزايا التي ينالها الطلاب منه ، ولكن أيضاً بسبب كونه قد يكون ذا تأثير طيب في الطلاب ذوى القدرة الأقل نسبياً فيرفع من المنسوب الأكاديمي للبرنامج برمتى وعياً وسعياً .

والقراء الذين يريدون مزيداً من الإعلام عن هذا البرنامج يستطيعون الحصول على البيانات الكافية الخاصة به ، بالكتابة إلى مدير برنامج الوضع المتقدم .

Director of Advanced Placement Program,
College Entrance Examination Board,
425, West 117th Street, New York.
27, New York.

التوصية الحادية عشرة : قائمة الجرد الأكاديمي .

لكي تتوافر إحصاءات ذات مغزى عن تعليم الموهوبين أكاديمياً ، ينبغى أن يطلب مجلس المدرسة عن طريق مدير التعليم ، من الناظر أن يهيئ كل عام قائمة جرد أكاديمي .

وكما شرحنا من قبل في سياق سابق ، فإن قائمة الجرد الأكاديمي تلخص برامج الطلاب الموهوبين أكاديمياً في الفصل النهائي دون أن تعطي أسماءهم .

وفي المدرسة التي يتطابق فيها معدل المقدرة الفكرية مع المتوسط القوي ، فإن خمسة عشر في المائة من الطلاب سيكونون من ضمن قائمة الجرد هذه .

وفي مدارس أخرى قد تختلف النسبة المئوية .

على أن قائمة الجرد الأكاديمي ينبغي أن تتضمن معلومات النسبة المئوية من الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً الذين ذهبوا إلى كلية من فئة العامين ، أو كلية من فئة الأربعة الأعوام ، أو جامعة .

ومن المستحسن أن تطبع قائمة الجرد الأكاديمي هذه الخاصة بفصل التخرج ، كل عام .

وينبغي أن يكون واضحاً ، أنه بينما أن قائمة الجرد الأكاديمي تعتبر لأول وهلة مقياساً لفعالية الخدمة التوجيهية ، إلا أن ذلك ليس دائماً هو واقع الحال .

فأولاً إن سياسة المدرسة كما يقررها مجلس التعليم والمدير والناظر قد تستهين باللغات الأجنبية وتحط من قدرها ، أو ربما : تسمح بإهمال اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية إذا كان الأولاد أو البنات (عادة الأولاد) حريصين على أخذ كلية الحد الأعلى من الرياضيات

والعلوم ، وبالإضافة إلى ذلك فإن البرامج الاختيارية للطلاب "مثل دائماً" حاصل توجيه الوجه واهتمامات الطلاب وأهاليهم ورغباتهم .

ولا جناح على أن أنوه هنا بأن البرنامج الذى أوصيت به قبلاً للموهوبين أكاديمياً برنامج اختياري . ولو أنه كان إلزامياً فلن تكون هناك حاجة لقائمة مجرد أكاديمي . والملاحظ دى محتوى مزيداً من التفاصيل بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمي .

التوصية الثانية عشرة : تنظيم اليوم المدرسى .

ينبغى أن ينظم اليوم المدرسى على نحو يكفل على الأقل ست حصص : بالإضافة إلى التربية البدنية وتعليم قيادة السيارات اللتين تحتلان فى ولايات كثيرة حصة واحدة على الأقل كل يوم .

واليوم الدراسى المؤلف من سبع أو ثمان حصص يمكن أن ينظم فيصبح فترات تصل إلى ٤٥ دقيقة للحصة الواحدة .

وفى نطاق مثل هذا التنظيم ، فإن حصص المختبرات وكذلك حصص مقررات الفنون الصناعية ، ينبغى أن تتضمن فترة مزدوجة تضم حصتين . ويمكن مقارنة المرونة التى يهيئها مثل هذا التنظيم بمجموع التنظيم اليومى إلى ست حصص . فى ظل هذا التنظيم الأخير تملأ التربية البدنية حصة ، ولا يتسنى للطلاب الموهوب أكاديمياً أن يختار البرنامج الأكاديمي الواسع الموصى به سابقاً ، وفى نفس الوقت يختار الفن والموسيقى

والمقررات العملية . إن أهمية هذه التوصية لا يمكن أن تكون موضع مبالغة بالقياس إلى تعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً .
ولقد وجدت أن تنظيم المدرسة وفقاً لنظام اليوم الدراسي المقسم إلى ست أو سبع أثمان حصص ، مسألة ذات أهمية بالغة ، كما أنها قضية خلافية بين مديري المدارس .

ولقد عر لي عدد من المديرين تحدث معهم عن شعورهم بأن اليوم الدراسي المقسم إلى ست حصص يضع البرنامج الاختياري في نطاق ضيق . لذلك تشمل هؤلاء المديرون تنظيم اليوم الدراسي على أساس سبع أو ثمان فترات تبلغ حجمها أحياناً أربعين دقيقة .

هذان جهة ، ومن جهة أخرى حدثت من بين الزائرين بقوة أن الحصص التي تبلغ الواحدة منها ساعة كافية لتدريس أسس ضرورية حتى ، وحشوا على أن يطول اليوم الدراسي بحيث يعمل تنظيم سبع حصص معاً ممكناً .

وفي بعض الأماكن يقصر اليوم الدراسي بشكل دون ما ينبغي بكثير .

التوصية الثامنة عشرة : لزومات المقررات الأكاديمية المتقدمة

ينبغي أن تكون المستويات في المقررات الإضافية على نحو يضمن أن أولئك الذين يتقدمون أسماءهم في كل مقرر لاحق من سلسلة متتابعة ، يكونون قد أظهروا المقدرة المطلوبة لاستيعاب ذلك المقرر .

وابتغاء تحقيق هذا المأرب ، ينبغي أن يتوقف الالتحاق بمقرر رياضيات الصف الحادى عشر على حصول الطالب على درجة مقبول على الأقل فى رياضيات الصف العاشر ، وكذلك الأمر بالقياس إلى رياضيات الصف الثانى عشر . إذ ينبغي لمن يريد دراستها أن يحصل على الأقل على درجة مقبول فى مقررات الصف احدى عشر .

وكذلك إذا كان مقرن الطالبة يمتلئ فى الصف الثانى عشر ، فينبغى ألا يكون مفتوحاً . إلا أمام أولئك الطلاب الذين درسوا ثلاث سنوات من الرياضيات وحصلوا على تقدير مقبول على الأقل فى كل مقرر .

وكذلك الشأن فى اللغات الأجنبية وبقراراتها المتتابة ، ينبغي أن تكون درجة مقبول حتمية لدخول مقرر السنة التالية .

التوصية الرابعة عشرة : ينبغي ألا يكون ترتيب الطلاب فى الفصل طبقاً لتقديراتهم فى جميع المواد .

جرت العادة فى كثير من المدارس على تعيين ترتيب أو رتبة فى الفصل عند التخرج كما تحددما الدرجات التى حصل عليها الطالب حيث يحتل الطالب الذى يحصل على أعلى رتبة مركز بارس الحلبية الذى يلقي خطبة الوداع Valedictorian . أما أساس هذا الترتيب فهو حساب متوسط التقديرات فى كل المواد التى درسها الطالب خلال السنوات الأربع .

ولقد وجدت في كثير من المدارس أن الرغبة في الفوز بمرتبة عالية أفضت بعدد من الطلاب النجباء إلى اختيار مقررات سهلة لكي يتيسر لهم الحصول على تقديرات عالية — بلاعناء .

وتظهر هذه الحقيقة بكل وضوح من فحص كثير من البرامج التي أرسلتها إلينا المدارس كجزء من قوائم الجرد الأكاديمي .

ولقد أدى اتباع بعض الكليات والجامعات لهذا الإجراء من التقويم كأساس لسياسة القبول إلى زيادة ورواج هذا الاتجاه الذي يحمل الأولاد والبنات الممتازين على تحاشي البرامج الصعبة التي تتحوج إلى جهد أو عناء . واقتفاء لهذا الإجراء في مدرسة واحدة على الأقل من التي زرتها ، أوصى بشدة بأن فصل التخرج لا يجرى ترتيب طلابه على أساس التقديرات الحاصلين عليها في كل المواد ، وأن فارس الحلبة الذي يلقي خطبة الوداع لا يحتل مركز الصدارة على هذا الأساس . ومن ثم ، ينبغي حث هيئات قبول الطلاب في الكليات والجامعات على فحص نسخة سجل الطالب برمته ، بدلا من الاعتماد على ترتيبه في الفصل الذي كثيراً ما يكون مضللاً .

التوصية الخامسة عشرة : قائمة الشرف الأكاديمية .

في نهاية كل فترة من فترات التقويم ، ينبغي طباع قائمة

بأسماء الطلاب الذين اختاروا مقررات من التي يوصى بها
للوهوبين أكاديمياً ، والذين يحصلون فيها على تقدير جيد
فى المتوسط .

وعند التخرج ينبغي التنويه كتابة فى شهادة الدبلوم بما
إذا كان الطالب قد أدرج اسمه فى قائمة الشرف الأكاديمية طوال
سنى الدراسة الأربع .

ولكى يدبر حافز يدفع الطلاب إلى اختيار منهاج متتابع
غير أكاديمى له معنى ومغزى ، فإن أولئك الطلاب الذين
برزوا فى استيعاب وتحصيل المقررات التي تحمل عادة اسم :
« تجارية » ، أو : « مهنية » ، ينبغي أن ينالوا تقديرأ خاصاً على
سبيل التشجيع .

وإنى لأعتقد أن مثل هذه الحوافز كفيلة بحفز طموح
الطلاب فى البرامج الاختيارية المختلفة ، تماماً مثل منح
دبلومات خاصة فى بعض ميادين التبريز الأخرى سواء بسواء .

التوصية السادسة عشرة : برنامج القراءة الارتقائية .

ينبنى أن تكون المدرسة مزودة بالوسائل المعنية على الدفع
قديماً ببرنامج قراءة ارتقائية معراجية . وينبنى أن يكون مثل
هذا البرنامج متاحاً على أساس طوعى لكل طلاب المدرسة .
وينبنى أن يطلب من الموجهين ومعلمى اللغة الإنجليزية شمول

هذا البرنامج بنظرة حانية مع حث الطلاب على الإفادة من فرصة زيادة سرعتهم القرائية وقدرتهم الاستيعابية .

يبدأن القراءة المعراجية ليست هى برنامج القراءة العلاجية الذى تطلب به المدرسة للقراء المتخلفين ، وإنما هو برنامج تثقيفى طوى يقصد به أولاً وقبل كل شئ أن يؤدى ثلاثة مآرب :

١ - أن يساعد الطلاب على اكتساب المهارة فى ضروب مختلفة من القراءة تتفاوت من القراءة المستأنية المتفرسة التفصيلية إلى القراءة العابرة المتفصحة .

٢ - زيادة سرعة القراءة .

٣ - تحسين فهم المادة المقروءة واستيعابها .

وبتوفير مادة القراءة ووسائل قياسها فى غرفة خاصة للبطالة ، فإن الطلاب يحصلون على قدر كبير من المربان فى القراءة ويقسنى لهم اختبار مدى سرعتهم القرائية .

وباستعمال اختبارات القراءة المناسبة ، فإن المعلمين يقفون أولاً فأولاً على تطورات طلابهم فى قدراتهم الاستيعابية .

وليس ثمة ريب فى أن برامج القراءة الارتقائية ذات جاذبية قوية بالنسبة للطلاب القادرين الذين يدركون الحاجة إلى المهارات القرائية فى الدراسة اللاحقة بالسلكية والجامعة .

ولقد ذكر المعلمون الذين تحدثت معهم أن قدرة الطلاب فى فصول القراءة الارتقائية قد تحسنت تحسناً ملحوظاً . وأصر هؤلاء المعلمون

أيضاً على أن يكون الالتحاق بفصول القراءة الارتقائية على أساس طوع اختيارى ، حيث إن هناك علاقة مقرررة بين الرغبة فى التحسين وبين النتائج الفعلية المحصلة .

التوصية السابعة عشرة : المدرسة الصيفية .

لزام على مجلس المدرسة أن يدير دراسة صيفية مجانية تعطى فيها المقررات ، ليس فقط للطلاب الراسبين الذين يتعين عليهم إعادة مقرر ما ، وإنما أيضاً للطلاب الساجحين والطموحين الذين يريدون الإفادة العلمية من فترة الصيف لتوسيع مدى ومجال برامجهم الاختيارية .

ولقد زاد عدد الدراسات الصيفية للطلاب النجباء فى أثناء السنوات الأخيرة . وهذه الدراسات تمتد عادة لفترة ستة أسابيع ، وثمة حالات قليلة لقيت فيها هذه الدراسات قبولا ورواجاً بين الطلاب الأذكاء .

وأهمية هذا التطور بالنسبة للطالب الموهوب أكاديمياً ، أهمية واضحة بذاتها . فى مقدور مثل ذلك الطالب أن يفيد من الدراسة الصيفية بأخذ مقرر عملى مثل النسخ على الآلة الكاتبة ، أو مقرر أكاديمى مثل التاريخ .

واستعمال عديد من الدراسات الصيفية ، فإن ذلك يهيىء للطلاب مجالا أوسع لاختيار البرامج عما هى الحال لو لم تكن متاحة . ذلك هو الشأن خصوصاً للطلاب الذين يهتمون طوال العام فى النشاط المدرسية . إن إنشاء برنامج دراسة صيفية يبدولى أفضل من تطويل العام الدراسى .

التوصية الثامنة عشرة: اللغات الأجنبية .

ينبغي أن يكون مجلس المدرسة مستعداً لإعطاء عام ثالث ورابع من دراسة اللغة الأجنبية ، مهما يكن عدد الطلاب الراغبين في الالتحاق بفصولها قليلاً . ومن واجب الموجهين أن يحضروا الطلاب على إكمال مقرض متتابع لمدة أربع سنوات في إحدى اللغات الأجنبية إذا أظهر الطالب مقدرة في استيعاب اللغات الأجنبية . ومن جهة أخرى فإن الطلاب الذين عندهم صعوبة حقيقية في دراسة السنة الأولى من لغة أجنبية ما ، ينبغي أن ينصحوا بعدم الاستمرار في المادة (التوصية الثالثة عشرة) . إن الغرض الرئيس من دراسة لغة أجنبية هو بلوغ مقدرة تناهر إتقان تلك اللغة .

والمقصود بعبارة "إتقان" ، هو يقينا المقدرة على قراءة المادة المنشورة بتلك اللغة ، وفي حالة لغة من اللغات الحديثة ، المقدرة على الحديث بطلاقة وصحة ودقة مع واحد من أهل تلك اللغة . ولم أصادف أى معلمين للغة الأجنبية قالوا إن شيئاً يناهر الإتيان من الممكن بلوغه بدراسة لغة أجنبية لمدة عامين فقط في مدرسة ثانوية ، وكذلك الأمر بالقياس إلى الطلاب أنفسهم ، فليس قيمهم من أحسن بأن عامين من الدراسة يزودانه بأى إلمام حقيقى مشر يعود عليه بالنفع العلمى في تلك اللغة .

ومن جهة أخرى فإن أربع سنوات من الدراسة ستؤتى أرباحاً مضاعفة لأولئك الذين لديهم المقدرة على استيعاب اللغات الأجنبية .

وهذه هى التوصية التى أعلنها مؤتمر اللغات الأجنبية الذى عقدته رابطة التربية القومية NEA فى واشنطن فى فبراير سنة ١٩٥٨ والذى دار بحثه حول موضوع « تحديد وتربية الموهوبين أكاديمياً » .

وبدون استثناء تقريباً ، وجدت حالة اللغات الأجنبية تدعو للأسى وتثير الشجون .

وجدت عدداً كبيراً جداً من الطلاب من ذوى المقدرة المحدودة يدرسون لغة أجنبية لمدة عامين .

ووجدت عدداً قليلاً جداً من الطلاب القادرين يدرسون لغة أجنبية لمدة كافية .

وكل البيانات تومىء إلى أن هناك إحساساً عاماً واسع الانتشار فى الولايات المتحدة الأمريكية بأن هناك ميزة كبرى فى كون الطالب يدرس لغة أجنبية لمدة — عامين فقط — فى المدرسة الثانوية .

يبد أن معلى اللغات الأجنبية الذين تحدثت معهم كانوا متفقين بإجماع الآراء تقريباً على أن مدة عامين غير كافية ، وأن الحصيلة المتبقية ، إذا تبقى منها أى شىء فى ذهن الطالب بعد مثل هذا التعرض للغة ، حصيله هزيلة نحيلة ، وحتى عند ما يتضمن برنامج الطالب ثلاث أو أربع سنوات من دراسة لغة أجنبية ، فن الشائع جداً أن نجد أن هذه الأعوام الثلاثة أو الأربعة مقسمة بين دراسة لغتين أجنبيتين مختلفتين .

ولقد بع صوت معلى اللغات الأجنبية من الشكوى من هذا

الوضع ، وكذلك عبر الطلاب الأذكى الذين قابلتهم — عن نفس الشكوى — عند ما كنت ألقى قادة الطلاب وأفيض معهم في الحديث .

ولقد طرحتم ، مراراً وتكراراً ، السؤال التالى :

« لماذا لم تأخذ ثلاث سنوات في لغة أجنبية واحدة ؟ »

وكان الجواب دائماً هو :

« إن السكيات في فهارسها لا تطالب إلا بعامين فقط ، أو : أردت أن أدرس عاماً ثالثاً ولكن الراغبين في الدراسة لم يتجاوز عددهم ستة أو عشرة ، وهم لن يعطوا مقررأ لسنة ثالثة إلا إذا توافر عدد لفصل كامل لا يقل عن عشرين ، . »

ولقد تبين لى أن الطلاب عموماً مهتمون بتحصيل معرفة حقيقية للغة الأجنبية حديثة ، وأنهم في حالات كثيرة شعروا بالكبت والإحباط من جراء إخفاق السلطات المدرسية في إعطائهم عاماً ثالثاً ورابعاً من الدراسة . وأحياناً كنت أجد سنة ثالثة من دراسة اللغة ، ولكن الدارسين كانوا يوضعون في نفس الفصل مع طلاب السنة الثانية . وكان معلم الفصل يقول دائماً إن مثل هذا الإجراء غير مرض ويفتقر إلى السداد .

وليس ثمة ضرورة لسوق الحجج الناطقة بأهمية دراسة لغة أجنبية في عالم انكمش وتقلص باختراع الطائرة . وحيث إننى صادفت شيئاً من المقاومة بين القائمين على المدارس لتوصيتى بوجوب دراسة كل الشباب الموهوبين أكاديمياً للغة أجنبية أربع سنوات سوياً ، فلا جناح على أن أذكر القارىء بالحجج المؤيدة لهذه التوصية .

أولاً : ما لم يحصل المرء شيئاً يناهز إتقان لغة أجنبية واحدة ، فقد فاته خبرة تربوية في المقام الأول من الأهمية .

مثل هؤلاء الناس لن يعرفوا أبداً ماذا تعنى معرفة لغة أجنبية . وهم إما أن يتصوروا أن اكتساب الإتقان حاجز يستحيل تحطيه ، أو يعتقدوا أن القدرة على تفهم أو قول كلمات قليلة يكفي لاختيار وجبة طعام في مطعم أو فندق — هى كل المعرفة العملية اللازمة .

وموجز القول أن الباب موصد في وجوههم إلى الأبد .
والحجة الثانية هى الحجة التى يتقدم بها عادة معللو اللغات الأجنبية ، وللقائلة بأن المعرفة الحقيقية المتجددة للغة أجنبية تهيم معالجة جديدة للمشكلات الإنسانية وتتيح أسلوباً جديداً فى تناولها لم يكن متاحاً من قبل . فبقراءة آداب و تراث ثقافة أخرى ، يفهم المرء ليس فقط شيئاً عن تلك الثقافة ، وإنما يدرك أيضاً أن الأفكار التى يتقبلها الناطقون باللغة الإنجليزية على اعتبار أنها أمور عادية قد لا تكون صيغت أبداً بنفس الطريقة فى لغة أخرى ، والعكس بالعكس .

ولأنه هام — بصفة خاصة للعلماء التطبيعيين — أن يدركوا حقيقة أنه بينما الرياضيات لغة دولية ، فإن هناك كلمات كثيرة تكاد تستعصى على الترجمة من لغة لأخرى ، لأن المفاهيم التى تنقلها مفاهيم غريبة بعض الشيء مبينة ومغايرة من لغة لأخرى .

فشلا اكتشفت فى ترجمة كتاب لى فى التربية إلى اللغة الألمانية ، بمعونة مساعد يتقن اللغتين ، أنه لا يوجد معادل فى اللغة الألمانية لاصطلاح « تكافؤ الفرص » .

أما الحجة الثالثة والحجة الرابعة فهما حجتان عمليتان ويمتدان بسبب إلى العالم المنكش المتفسخ تفسخاً شديداً الذى نعيش فيه .

من الأمور المتفق عليها بين معلمى اللغات الأجنبية أن الشخص الذى أتقن لغة ما أجنبية ، فى وضع يؤاخره على تعلم لغة ثانية بسهولة أيسر مما لو كان أمره على خلاف ذلك .

وهذه الحقيقة صحيحة ، حتى إذا كانت اللغة الثانية لا تمت بصلة أو نسب للغة الأولى . ومن ثم فإن الطالب الذى يدخل الكلية ، ولديه قدر كبير من إتقان لغة أجنبية واحدة ، يتسنى له أن يلتقط لغة أخرى بدرجة أكبر مما يكون فى مقدوره لو لم تكن جمعته زاخرة باللغة الأولى.

فثلاً ، من الظواهر التى يلاحظها المرء على بعثات الولايات المتحدة الأمريكية بالخارج والعاملين فى السلك الدبلوماسى أنهم يمانون صعوبة كبرى فى تعلم لغة أهل البلاد التى يعملون فيها ، لأنهم لم يسبق لهم أن تعلموا أية لغة أجنبية من قبل .

وأخيراً ، يبدو واضحاً أن نسبة ضئيلة من شبابنا لديهم المواهب الخاصة اللازمة للتقدم السريع فى دراسة لغة أجنبية . وما لم تتوافر هؤلاء الشباب فرصة لاكتشاف أنهم موهوبون حقاً فى هذا المجال ، فإن مواهبهم لن تجدد طريقها أبداً إلى التنمية والتشجير . وغالباً ما يكون الألوان قد فات لاكتشاف مثل تلك المواهب وتنميتها فى سنوات الكلية.

فكما هو الشأن فى الدراسة المتتابعة للرياضيات فى المدرسة الثانوية ، قليل من البسنيين والبنات من يكتشفون دائماً عن لديهم موهبة خاصة

فى الرياضيات ، فكذلك الأمر بالقياس إلى اللغات الأجنبية ، فإذا قدر للدراسة المتتابعة للغات الأجنبية أن تنال حظاً شبيهاً بحظ الرياضيات والعلوم فى مدارسنا ، فإن أصحاب الموهبة اللغوية سيتم اكتشافهم سواء بسواء .

وليس المرء بحاجة إلى سوق الحجة بأن مثل هؤلاء الأولاد والبنات الذين يتقنون اللغات الأجنبية سيجدون أعمالاً ووظائف مجزية ومثمرة ومرددة فى العالم الحديث .

أما كون الدولة تحتاج إلى شباب فى وسعهم أن يتقنوا لغة أجنبية بسرعة للعمل فى شتى الوظائف خارج الوطن ، العامة والخاصة ، فهذا أمر واضح لسكل من يقرأ الصحف اليومية . ثم إن التنافس الفظيع بين أمريكا والاتحاد السوفيتى فى الدول النامية حديثاً يفرض علينا مدداً كافياً من متقنى اللغات يساوى ، إن لم يفق ، مددنا من المهتمسين ذوى الكفاءة ، ورجال الأعمال الكفء الذين نرسلهم إلى هذه الدول أو يذهبون إليها من تلقاء أنفسهم .

ثمّة كلفة أخيرة بشأن دراسة اللغة الأجنبية .

هناك حركة ناشطة نامية فى الولايات المتحدة الأمريكية تحت رعاية قادة معلى اللغات الأجنبية تهدف إلى بدء تعليم اللغات الأجنبية فى المراحل الأولى من التعليم ، على أن يقوم بهذا التعليم معلمون يتحدثون باللغة المطلوب تعليمها بطلاقة وبلهجة قوماً ، ذلك أن التحدث باللغة سابق على قراءتها ، والمعرفة الشفوية تنمو قبل المعرفة القرائية ، وبدون توكيد على الأجرومية .

وليس لدى المرأة على أن أقترح أحسن طريقة لتعليم لغة ما أجنبية . وليس ثمة شك في أن تقدماً كبيراً قد تم في مضمار اصطناع طرق جديدة ، وعلاوة على ذلك فن البديهيّات المقررة أن الأطفال يتعلمون اللغة الأجنبية أسرع وأيسر وأوفى استعداداً وأهبة في مراحل طفولتهم المبكرة . لذلك أولى بالمرء أن يرقب باهتمام التطورات الحديثة التي بدأت في عدد من المجتمعات المحلية والتي في مرجونا ، ستؤدى إلى أن عدداً كبيراً من طلاب الصف الثامن ستكون لديهم المقدرة على الحديث والقراءة بلغة أجنبية حديثة .

وحق الآن ، وفي حدود ما أعلم ، لم أر إلا مدرسة واحدة يتم فيها الانتقال من الصفوف الأولى إلى مستوى التعليم الثانوى على نحو كاف واف .

أما أن ثمة مشكلات هنا ، فهذا أمر يتفق عليه معظم الخبراء في هذا الميدان .

واسكن الحصيلة النهائية . هى ما ينبغى للواطن أن يضعها نصب عينيه .

وهو جز القول ، فالتقضية هى: ما إذا كان الولد أو البنت يتقضى من سنواته المدرسية وفي جعبته شىء يناهز إتقان لغة ما أجنبية .

وإنه لخطأ فاحش من جانب أى مجالس مدرسى إذا أجل لإحداث التغييرات اللازمة في منهاج المدرسة الثانوية بحجة أن تعليم اللغة الأجنبية كان من المفروض أن يتم في المراحل السابقة .

ثمة عنصر من التخلف الزمنى فى التربية ينبغى دائماً أن يكون نصب أعيننا .

إن امتداد تعليم اللغات الأجنبية فى الصفوف الأولى لن يعطى نتائج لتسعة إلى أربعة عشر عاماً . فالفترة الفاصلة ، فترة كبيرة جداً .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، إذا أضافت مدرسة ما ثانوية سنة ثالثة ورابعة من اللغة الأجنبية الآن ، فإن النتائج ستجلى فى خمس وست سنين عندما يحتل خريجو الكليات مكانهم فى الحياة القومية كرجال ونساء فى مختلف المهن .

التوصية التاسعة عشرة : مقررات العلوم .

لزام على كل الطلاب أن يفهموا طبيعة العلم والمنهج العلمى . بأن يفرض عليهم مقرر فى العلم الطبيعى أو البيولوجى .

وهذا المقرر ينبغى أن يعطى فى ثلاثة أقسام على الأقل تتألف من مجموعات حسب القدرة (انظر التوصية الرابعة) .

ولتوفيق الطلاب الذين يهتمون بدراسة العلوم وليست لديهم المقدرة الرياضية المطلوبة ، ينبغى إعطاء نوعين من مقررات الكيمياء . ولكى يسمح للطلاب بدراسة أحدهما فلا بدله من الحصول على درجة مقبول على الأقل فى الجبر وفى رياضيات الصف العاشر .

أما المقرر الثانى فيخطط للطلاب أصحاب المقدرة الأقل في الرياضيات .

وحتى في هذا المقرر الثانى ، ينبغي أن تكون المستويات على نحو يجعل أولئك الذين مستواهم أقل من المتوسط (مع اقتراض توزيع القدرة طبقاً للمتوسط القومى المعيارى) يلقون صعوبة في النجاح في المقرر.

وبالإضافة إلى مقرر الطبيعة الذى يعطى في الصف الثانى عشر مع الرياضيات كحتمية مقررة (التوصية الثالثة عشرة) ، ينبغي إعطاء مقرر آخر في الطبيعة يحمل اسماً على غرار الطبيعة العملية ، وينبغي أن تكون المستويات في هذا المقرر الثانى على نحو يجعل أولئك الذين مستواهم أقل من المتوسط يلقون صعوبة في النجاح في المقرر .

التوصية العشرون : أسرار الفصول .

ابتغاء لإشاعة التفاهم بين الطلاب ذوى المستويات المختلفة من المقدرة الأكاديمية والأهداف المهنية ينبغي أن تنظم أسرار الفصول على نحو يجعلها وحدات اجتماعية هامة ذات مغزى في الحياة المدرسية .

ولتحقيق هذه الغاية ينبغي أن يحتفظ بالطلاب معاً في أسرة فصل واحدة طوال فترة المرحلة الثانوية العليا (ثلاث أو أربع

سنوات) وينبغي أن يعنى بأن تشكل كل أسرة مدرسية على حدة قطاعاً كاملاً من المدرسة بالقياس إلى المقدرة والرغبة المهنية. أما المعلمون الذين يعهد إليهم بالإشراف على أسر الفصول فيجب على الإدارة أن تقر في أنفاهم أن عملهم كعلمين لأسر الفصول في غاية الأهمية ، ويجب تخصيص وقت كاف لأسرة الفصل حتى ينسئ الطلاب الاستفادة من هذه الفترة في تنمية روح الجماعة والبراعة في نطاق صغير على ممارسة الحكم النيابى. وعلى أسر الفصول أن تنتخب ممثلاً لها أو اثنين في مجلس الطلبة ، وعلى هؤلاء الممثلين أن يقدموا تقريراً للأسرة عقب كل اجتماع يعقده مجلس الطلبة. وعليهم أن يصفوا إلى آراء ناخبينهم ويسترشدوا بها في التصويت على المسائل المعروضة أمام مجلس الطلبة.

ولكى يكون مجلس الطلبة فعالاً ، يجب أن يلقى من مديرى المدارس كل عطف وتأييد ومؤازرة حتى يكون لديه كل عام بعض من المسائل الهامة التى يتم بعلاجها والتى يمكن لممثلى أسرات الفصول بدورهم أن يعرضوها على أسراتهم.

من أهم أغراض المدرسة الثانوية الجامعة تنمية الاحترام المتبادل والفهم المتبادل بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة والاهتمامات المهنية المتنوعة. ويطيب لى أن اذكر أنه في إحدى المدارس التى زرتها قال المدير إن من أهم أهدافه الرئيسية تنمية اتجاه بين المدير المقبل لمصنع والزعيم المقبل للعالم يترتب عليه احترام متبادل وفهم متبادل بين

الفرعيين . ثم أردف قائلاً إن مثل تلك الروح الديمقراطية القوية من الخصائص المميزة لبلدته .

ومن لحصى القصير الأمد للوضع ، انتهيت إلى أنه كان محقاً في رأيه عن البلدة ، وأر مدرسته كانت تحقق المآرب الذى ينشده .

وبقدر ما أومن بأهمية هذه الناحية من التعليم العام ، فأتى أكون غير واقعى جداً إذا لم أنوه بأن هناك فى كثير من المجتمعات المحلية عوائق تقف فى وجه الانتفاع من المدرسة الثانوية الجامعة كوسيلة وأداة لتنمية روح التفاهم بين الجماعات المختلفة .

إن أية مدرسة لا تستطيع أن تتقدم خطوة واحدة إلى الأمام فى مواجهة الضغوط الاجتماعية فى مجتمع على شديد الاستقطاب .

التوصية الحادية والعشرون : الدراسات الاجتماعية للصف الثانى عشر .

فى الصف الثانى عشر ينبغى إعطاء مقرر إجبارى عن المشكلات الأمريكية أو الحكومة الأمريكية . ويجب أن يتضمن هذا المقرر مادة غزيرة عن الاقتصاد باقدر الذى تسمح به مقدرة الطلاب فى مرحلة نموهم الحاضرة باستيعاب المادة بفعالية .

وكل فصل فى هذا المقرر ينبغى أن يتألف من قطاع شامل من المدرسة ، بمعنى أن الفصل ينبغى أن يتسكون من مجموعة غير متجانسة . ولرام على المعلمين أن يشجعوا كل الطلاب على

الاشتراك فى المناقشات . وهذا المقرر يجب أن ينمى ليس فقط فهم الشكل الأمريكى للحكومة والاساس الاقتصادى لمجتمعنا الحر ، وإنما أيضاً الاحترام المتبادل والفهم المتبادل بين الفئات المختلفة من الطلاب .

وينبغى أن يشمل هذا المقرر الأحداث الجارية ، ويجب أن يشجع المناقشة الحرة للقضايا الخلافية .

وهذا الاتجاه يعتبر من أهم السبل الهامة التى تتميز بها مدارسنا عن مدارس الأمم الخاضعة للاستبداد الجماعى الذى يمحصر الحكومة فى يد فئة .

والذى لا ريب فيه ، أن هذا المقرر ، وكذلك أسر الفصول المتقنة التنظيم ، وبعض النشاط المدرسية المعينة ، كفيلة بأن تسهم بقسط وافر فى تطوير وتنمية وإفضاج المواطنين المقبلين لدينا على طينتنا الذين سيكونون مصوتين أذكياء والذين سيقفون صامدين كالطود الشامخ فى أوقات العسرة ولا يخدعهم قول الذين فى قلوبهم مرض ممن يضرّبون على وتر المصالح الخاصة .

القسم الرابع

المدارس الثانوية ذات الدرجة المحدودة من الجامعية

(١) المدرسة الثانوية الصغرى

إن عدد المخترطين في سلك كثير من المدارس الثانوية العامة عدد صغير جداً ، لدرجة لا تسمح بمنهج متنوع إلا بضمن فادح باهظ على أن تفتى مثل هذه المدارس الثانوية — تلك التي تقل فصولها النهائية عن مائة من الطلاب — يشكل أحد العوائق الخطيرة القائمة في وجه تعليم ثانوى جيد في معظم الولايات المتحدة الأمريكية . وأعتقد أن هذه المدارس ليست في وضع يتيح لها أن تهيم تعليمياً كائناً لاية بمجموعة من طلابها ، سواء أكانوا من الموهوبين أكاديمياً ، أم من ذوى الميول المهنية ، أم من المتخلفين .

فالبرنامج التعليمى لا هو فسيح قدر الكفاية ، ولا هو حافز حفزاً كافياً .

ومن ثم فإن المدرسة الثانوية الصغرى ، بطبيعتها ذاتها ، لا تستطيع أن تدبر برنامجاً يتميز بالشمول والإحاطة .

وعلاوة على ذلك فإن مثل تلك المدرسة تبذر في وقت وجهود المديرين والمعلمين والمتخصصين تبذيراً لا يتفق وأبسط مبادئ الاقتصاد ، في الوقت الذى يعتبر نقص هذه القوى مشكلة قومية خطيرة .

فالاختبارات المالية تقيد من عدد المقررات المعطاة في المدارس الثانوية الصغيرة. وكذا ضاق حين المنهج ، ضاقت الفرصة حيال برنامج مفيد ذى مغزى .

وما لم تضم فرقة التخرج النهائية مائة طالب على الأقل ، فإن فصول المواد الدراسية المتقدمة ، والأقسام المنفصلة في نطاق الفصول كلها ، تصبح مستحيلة إلا بنفقات باهظة التكاليف لدرجة الإسراف . وأنا ألقى بهذا الرأى على أساس ملاحظاتى الخاصة (المدرستان أ، ب) — الجدول ١ — ومدرسة أخرى أصغر منهما زرتها لمدة يوم واحد) . بيد أن نفس النتيجة التى وصلت إليها ، انتهت إليها لجنة الرابطة الأمريكية لمديرى المدارس .

إن النمط الطبيعى لتوزيع المهبة الأكاديمية يكون بحيث إن فصلا من مائة طالب سيكون نصيبه ما بين ١٥ و ٢٠ طالبا من المؤهولين أكاديمياً — أى أولئك الذين في وسعهم أن يدرسوا ويجب أن يدرسوا بفعالية وفائدة ، مقررات متقدمة في الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية ، بالإضافة إلى مقررات التعليم العام في اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية، وثمة عدد قليل من الطلاب الأقل نجابة سيكون في وسعهم — إذا اجتهدوا — دراسة برنامج أقل شدة بعض الشيء . بيد أن هاتين المجموعتين معاً في فصل من مائة طالب لن تشكلا عدداً كافياً يسوغ للمدرسة تقديم مقررات أكاديمية متقدمة .

وإذا كان فصل التخرج أصغر من ذلك ، فإن هاتين المجموعتين معاً ستكونان صغيرتين جداً لدرجة لاتمييز تدبير برنامج متابع منظم في الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية .

ثم إن إعراض البنات الموهوبات أكاديمياً عن دراسة مقررات العلوم والرياضيات المتقدمة ، قائم أيضاً في المدارس الثانوية الصغرى ؛ ومن ثم يضيف عاملاً آخر إلى الصعوبة المالية في تدبير مثل تلك المقررات . وتلجأ المدارس الثانوية الصغرى في محاولتها لمعالجة تلك المشكلات ، إلى إجراء شائع يتلخص في مطالبة كل الطلاب ، بصرف النظر عن القدرة أو الميل ، بأخذ برنامج أكاديمي . والطالب المفتقر إلى الموهبة الأكاديمية قلباً يكون قادراً على متابعة أهداف مهنية وتنمية اهتمامات وميول عامة .

وعلى الرغم من أن هذه الفئة من غير الموهوبين أكاديمياً تشكل غالبية عظمى من مجموع الطلاب ، فإن طالب هذه الفئة يضطر إلى دراسة مقررات لا تنسئ إلا للربع الأعلى من فصله — في أحسن الحالات وعلى أحسن الفروض — أن يتابعها بفائدة وجدوى .

وثمة عنصر آخر ، فتقسيم الطلاب إلى مجموعات — وفقاً للقدرة — من الصعوبة بمكان في نطاق الأعداد الصغيرة . وهذا النوع من الطلاب غالباً ما يصبح ملولاً ويستبد به الكبت والإحباط .

وعلاوة على ذلك فإن وجوده في هذه المقررات يشيع جواً من النشاز ويشجع ، لا مناص ، على الهبوط بمستوى التقديرات .

وفي كثير من المدارس الثانوية الصغرى حقاً ، لا يوجد إلا عدد قليل من المعلمين . ومجال البرنامج الأكاديمي الذي يتناسب مع عدد المعلمين ، مجال ضيق محدود ، بل إنه أكثر ضيقاً وحسراً بالقياس إلى عدد المعلمين .

وغالباً لا تعطى مقررات في الرياضيات المتقدمة ، ولا في الطبيعة أو الكيمياء ، ولا في اللغات الأجنبية ، أو إذا أعطيت فإنها لا تعطى إلا كل عامين مرة . وحيث توجد مثل تلك المقررات ، فإنها غالباً ما تعلم على يد معلمين يقتفرون إلى المراتة الكافية في المادة الدراسية ، وليس لديهم إلا الزر اليسير من الخبرة في ميدانها برمتة .

وبقدر ما يتوافر لها خبراء مدربون، يكون في ذلك تبديد لامسوخ له للطاقة . فليس ثمة عدد كاف من الطلاب يسوخ الاستخدام الكامل طوال الوقت لمثل هؤلاء المختصين .

ونفس الإسراف والتبذير وتبديد الطاقات يحدث في حالة المعلمين في بعض الميادين المتخصصة الأخرى . فعلم الطبيعة أو الرياضيات — صاحب المؤهلات المناسبة والخبرة الكافية — ليست أمامه إلا فرص محدودة في مدرسة ثانوية صفرى . فهو مضطر إلى تعليم مواد مثل العلوم العامة والبيولوجيا من جهة ، أو الرياضيات العامة والحساب التجارى من جهة أخرى ، بالإضافة إلى ميدان تخصصه النوعى . وعلى هذا فإن رصيذاً نادراً من أئمن كنوز الوطن يتبدد ويضيع هباء منشوراً .

إن إلغاء المدرسة الثانوية الصفرى — على أساس قوى يشمل الوطن بأسره — سيساعد على التخفيف من حدة مشكلة نقص المعلمين في مجالات كثيرة هامة من مجالات التخصص في المواد الدراسية .

فثلاثاً في سنة ١٩٥٦ حوالى ١٢٠٠٠ مدرسة ثانوية عامة من مجموع مدارس الوطن البالغ عددها ٢١٠٠٠ مدرسة ذات الفروق النهائية ؛ كانت تعطى على الأقل مقررأ واحداً في الطبيعة (كان المجموع السكى

للمدارس الثانوية حوالى ٢٥٠٠٠ ، ولكن يوجد من هذا العدد حوالى ٤٠٠٠ مدرسة ثانوية - إعدادية لا تعطى مقرراً في الطبيعة (ولا بد أنه كان هنالك على الأقل ١٢٠٠٠ معلم طبيعة . فإذا لم يحدث خفض في عدد المدارس الثانوية ، فالمطلوب على الأقل ٩٠٠٠ مدرس طبيعة آخرين مؤهلين لتعليم الطبيعة لكي نضمن لسلك شبابنا الموهوبين أكاديمياً فرصة لدراسة هذه المادة الهامة ، وبفسية ما يوجد في هذا العدد من الاثنى عشر ألف معلم ممن يفتقرون إلى المؤهلات الكافية ، فإن ذلك يفرض مزيداً من الطلب لتلبية هذه الحاجة . ومن جهة أخرى ، إذا أمكن خفض عدد المدارس الثانوية إلى رقم ٩٠٠٠ أو أكثر قليلاً أو أقل قليلاً ، وهو رقم — كما سيتضح لنا فيما بعد — كاف لتعليم الشباب الأمريكي إذا كانت المدارس ذات حجم كاف في ضوء الاعتبارات المذكورة (أى بها فصل تخرج يضم مائة على الأقل) ... فلن يكون ثمة نقص في المعلمين في هذا الميدان البالغ الأهمية . وأكبر الظن ، بل أقوى اليقين ، أن كل الطلاب الذين في وسعهم أن يفيدوا من دراسة الطبيعة سيكون في مقدورهم أن يحصلوا على تعليم كاف فيها (*)

ويبين الملحق خ مدى خطورة مشكلة المدرسة الثانوية الصغرى في الوطن بأسره . حتى في ولاية نيوجرسي ، وهي أقل الولايات

(*) الإحصاءات الواردة في هذا القسم مبنية على الأنظام المسجلة في بحث بعنوان « المقررات وعدد الطلاب في العلوم والرياضيات في المدارس الثانوية العامة لسنة ١٩٥٦ » . الذى نشره مكتب التربية للولايات المتحدة الأمريكية

نصيباً من المدارس الثانوية الصغرى : ١٦ ٪ من المدارس الثانوية ذات حجم غير كاف . وفى طول البلاد وعرضها فإن أكثر من ٧٠ ٪ من المدارس الثانوية تلحق بهذه الفئة .

يبدأن تحليل النسبة المئوية للفرق النهائية المنخرطة في سلك المدارس الثانوية الصغرى ، يعطى صورة أقل غمًا وكآبة ، وإن كانت لا تزال صورة غير مرضية ، فيما عدا ، ربما في ولاية كاليفورنيا ونيوجيرسى حيث ينخرط أقل من عشرة في المائة من طلاب الفرق النهائية في سلك مدارس ثانوية تعتبر صغيرة جداً .

وفى كاليفورنيا تكاد مشكلة المدرسة الثانوية الصغرى تكون في النزح الأخير ، بمعنى أنها مشكلة أمكن التخلص منها تقريباً ، ذلك أن ٩٠ ٪ من الشباب المقيدون بالمدارس الثانوية منخرطون في سلك مدارس ثانوية عامة بها فصول تخرج تضم مائة أو أكثر .

أما على الصعيد القومى — فى طول البلاد وعرضها — فالأيزيد على ٣٠ ٪ إلا قليلاً من طلاب الصف الثانى عشر يتعدون فى مدارس ثانوية تبلغ من الصغر حجماً لايتيح لها أن تؤدى وظيفتها أداء وافياً .

وبعبارة أخرى فإن واحداً من كل ثلاثة من طلاب الفرق النهائية يتعلم فى مدرسة لا تنسئ فيها إلا فرصة ضئيلة نخبيلة لىكى تعينه على أن يحصل على تعليم ثانوى مرض .

كم عدد المدارس الثانوية التى ينبغى وجودها ؟

هناك تقريباً أربعة آلاف مدرسة ثانوية ذات فصول تخرج تضم

مائة على الأقل ، وحوالي ١٧,٠٠٠ مدرسة ثانوية ذات فصول تخرج تضم أقل من مائة*) .

ويوجد تقريباً مليون ونصف مليون طالب من طلاب الصف الثاني عشر في الولايات المتحدة الأمريكية ، وحوالي مليون منهم تقريباً يتعلمون في الأربعة الآلاف مدرسة ثانوية ذات الحجم الكافي .

فإذا وزع الـ ٥٠٠,٠٠٠ الباقيون المبعثرون الآن في الـ ١٧,٠٠٠ الأخرى من المدارس الثانوية ، توزيعاً متساوياً في مدارس ثانوية ذات فصول تخرج تضم مائة ، لكان المطلوب هو خمسة آلاف مدرسة ثانوية . وعندئذ يكون المجموع الكلي للمدارس الثانوية ٩٠٠٠ (الأربعة آلاف الراهنة ذات الحجم الكافي . والخمسة الآلاف المضافة إليها) . وحيث إن بعضاً من هذه المدارس الثانوية الجديدة قد يحتوي فصول تخرج تضم عدداً أكبر من مائة ، فلا جناح علينا أن نفترض أن ٩٠٠٠ مدرسة هو الحد الأعلى من المدارس الثانوية المطلوبة في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الوقت .

وجدير بالذكر أن ولاية كاليفورنيا تعلم ١٤٠,٠٠٠ طالب من طلاب الفرق النهائية في ٤٨١ مدرسة ثانوية . وإذا ترسمت خطاها كل الولايات الأخرى بنفس النسبة فإن المليون ونصف المليون من طلاب

* طبقاً لبياناتنا انجممة في الملحق خ ، توجد ١٨,٥٢٧ مدرسة ، منها ١٤,١٨٤ ذات حجم صغير جداً (باستثناء ولاية جورجيا حيث لم يقسّم جمع البيانات الخاصة بها) . وطبقاً لبيان مكتب التعليم للولايات المتحدة الأمريكية ، فأحدث مجموع كلي هو ٢١,٠٠٠ .

الفرق النهائية في الولايات المتحدة الأمريكية يمكن استيعابهم فيما لا يزيد على خمسة آلاف مدرسة ثانوية .

وهذه التقديرات مبنية على أحدث البيانات والإحصاءات المجمعة . وفي بضع سنين من الآن ، عندما ينعكس الازدياد الكبير في حجم فئة السن ، في العدد المتزايد من طلاب الفرق النهائية بالمدارس الثانوية ، فسوف تتطلب هذه التقديرات مراجعة .

فبعض المدارس الثانوية الصغيرة جداً الآن ، سوف تصبح كبيرة قدر الكفاية ، ولكن من المستبعد جداً أن تقل النسبة المئوية للشباب الذين يتعلمون في مدارس ثانوية صغرى ، قلة فعالة .

فإذا خفض عدد المدارس الثانوية على أساس يشمل الوطن بأسره من حوالي ٢١,٠٠٠ إلى ٩,٠٠٠ تقريباً ، نهض مستوى التعليم الثانوي بصفة عامة نتيجة لذلك ، وسيستأفر المعلمون وغيرهم من موظفي المهنة وسيتم تمييز مواهبهم على نحو أكثر فعالية ، وآثذ سيكون في مقدور كل الشباب الموهوبين أكاديمياً أن يدرسوا الطبيعة ، مثلاً ، ليس فقط بدون ان يكون هنالك مزيد من الحاجة إلى المعلمين ، ولكن في ظل تدبير سيقترن عليه إلقاء ما يسمى « بنقص المعلمين » في هذا الميدان .

وتمة نتيجة أخرى هامة لخفض عدد المدارس الثانوية ، وهي زيادة فرص عمل المواطنين لاهوض بالمدارس . إن عدد المدارس الثانوية التي يمكن للجان المواطنين في كل ولاية أن تسهم فيها وتهتم بها ، سيصبح عدداً سهلاً التدبير وطوع الأمر .

وسيكون في وسع اللجان أن تدفع قدماً بمشروعات مثمرة على

صعيد الولاية ، مثل قوائم الجرد الأكاديمي ، دون أن ترهق مواردها وتكلفتها من أمرها عسراً .

ولا توجد هناك سوى ولايتين هما نيويورك وتكساس ، حيث تضطر لجان الولاية إلى التعامل مع أكثر من ٦٠٠ مدرسة ثانوية (أنظر الملحق خ) ، وحيث إن ٨٧ مدرسة من مدارس ولاية نيويورك ستكون في مدينة نيويورك ، ومن ثم ستشكل مشكلة فريدة في حد ذاتها ، فلا يتبقى إذن إلا لجنة تكساس التي ستواجه مشكلة جديدة حقيقية فيما يتعلق بالأعداد .

كيفية معنى إلغاء المدارس الثانوية الصغرى

تدل التجربة - في تلك الولاية التي فازت بأوفى قسط من النجاح في إلغاء المدرسة الثانوية الصغرى عن طريق إعادة تنظيم المنظمة التعليمية - على أن القيادة البصيرة البعيدة النظر ضرورية ولازمة على مستوى الولاية - لكي تدفع قدماً بالمنجزات المحلية اللازمة . يجب على قسم التعليم بالولاية أن يأخذ بزمام المبادرة في « تدشين » التخطيط لإعادة تنظيم مناطق التعليم على أساس يشمل الولاية بأسرها .

فالتخطيط الدقيق الممدد إعداداً فنياً من كل ناحية ، على غرار خطة نيويورك المعروفة باسم المفتاح الرئيسي New York's Master Plan خطوة أولية لازمة . فهي تبين ما تم فعله لضمان قيام مدارس ثانوية ذات حجم كاف بوساطة إعادة التنظيم .

يبد أن خطة المفتاح الرئيسي ليست لديها قوة تشريعية ، وإنما هي

بمثابة دليل موجه . ومع ذلك فقد اتخذت سلطة التشريع في ولاية نيويورك خطوات عديدة لتشجيع المبادرة المحلية وتيسير بلوغ أهداف الخطوة بصفة عامة .

ويملك رئيس قسم التعليم بالولاية سلطة استشارية تخول له تقديم اقتراحات معينة خاصة بإعادة التنظيم . ففي وسعه أن يقترح إنشاء منطقة تعليمية جديدة . والآهالى هم الذين يبدؤ اتخاذ القرار النهائى فى هذا الشأن ، ولكنهم يصوتون على أساس الدائرة بأسرها بشأن المنطقة التعليمية المقترحة .

ومن ثم ، وعلى خلاف الوضع القائم فى الولايات التى يتم فيها تصويت الدائرة - على أساس كل حى على حدة - فى كل حى من الأحياء القديمة ، على خلاف ذلك فإن المصالح الخاصة الضيقة لن يكون لها تأثير ناعس فى النتائج . فمثلا ، القاطنون فى أنحاء الحى التعليمى المقترح ، والذين - تكمن وراء كل طالب من أبنائهم قيمة مملكية كبيرة ، سيصوتون إلى عدم التمسك لدول وتمويل تعاليم أطفال جيرانهم الأقل حظاً ومملكية .

فإذا كان أساس التصويت هو أن يقوم كل حى على حدة من الأحياء المقترح إدماجها فى المنطقة التعليمية الجديدة المقترحة ، بالتصويت بالموافقة فرادى كما هو حادث ، مثلاً فى ولايتى أيوا وإنديانا ، فالذى يحدث أن المناطق الأغنى تتجنب إلى عرقلة إعادة التنظيم .

ولقد برهنت نيويورك أيضاً على أن سلطة تشريع الولاية يجب أن

تقدم حوافز مالية لتشجيع الوعي المحلي . فالولاية تقدم للنطاق التعليمية التي أعيد تنظيمها معونة خاصة للواصلات ولنقفاة الأبنية ، وهما « البندان ، اللذان يضغطان ضغطاً شديداً على أى منطقة تعليمية جديدة اتسع نطاقها .

وتقدم الولاية أيضاً معونة إضافية للنقفاة التنفيذية الإدارية على أساس تنازلى تكون فيه نسبة المعونة الإضافية أعلى فى الأحياء الصغيرة التي أعيد تنظيمها ، ولكنها تقل تدريجياً كلما زادت الأحياء فى الحجم .

وبدون خطة دقيقة تراعى فيها كل الاعتبارات والاحتمالات ، فإن عملية إعادة التنظيم قد تقضى إلى إلغاء كثير من المدارس العامة ذات الفصل الواحد One Room-Common Schools ولكنها لن تتيح عدداً كبيراً من المدارس الثانوية الجديدة التي تضم فصول تخرج ، بها على الأقل مائة من الطلاب . ذلك أن الإحصاءات الناطقة بما تم إنجازه فى سبيل إنقاص عدد الأحياء المدرسية تبدو ، عندئذ فى ظاهرها ، لاغبار عليها ، ولكن ذلك لن يناوئ بالضرورة على إنقاص عدد المدارس الثانوية الصغرى فى التنظيم الجديد ، فقد تبقى بلا مساس .

وبما لا ريب فيه أن هناك مناطق فى الولايات المتحدة الأمريكية — تقضى فيها الاعتبارات الجغرافية بضرورة قيام أو بقاء المدارس الثانوية الصغرى ، فتوزيع السكان فى تلك المناطق توزيع قليل الكثافة ومتباعد بعضه عن بعض لدرجة لا يتسنى معها نقل عدد كاف من الطلاب على نحو فعال — إلى نقطة مركزية .

بيد أن التجربة الناجحة في أجزاء معينة من مناطق تكساس الفسيحة الأرجاء ، ومناطق الغابات البعيدة في أقصى الغرب ، توىء إلى احتمالات النجاح في مناطق أخرى لإلغاء المدرسة الثانوية الصغرى ، إذا بذل جهد أكبر مما هو حادث الآن . لقد زرت مدرسة تستقي طلابها من مساحة تبلغ زهاء ثلاثة آلاف ميل مربع ، وكثير من أطفالها يصلون إليها بعد ساعة ونصف ساعة من ركوب الحافلة ذهاباً وإياباً . وهنا تجب الموازنة بين المزايا المستقاة من التعليم في مدرسة ثانوية ذات حجم كاف وبين التناجح الوبيلة أو الضارة الناجمة من ركوب الحافلة من وإلى المدرسة ساعة ونصف ساعة كل يوم ذهاباً وإياباً .

ولا مراء في أن العوامل الجغرافية تكون أحياناً مسوغاً مشروعاً لقيام أو بقاء مدرسة ثانوية صغيرة ، ولكنها غالباً ما تكون مجرد ذريعة لحسب إن الطبيعة الإنسانية — وليست الجغرافيا — هي التي تعلى التفسير الصحيح .

لقد كانت القيادة الحصيفة والتفكير السياسى الذكى والرغبة في تقديم د لقمة سائفة ، عوامل فعالة في الدفع قدما بإعادة تنظيم الأحياء المدرسية في نيويورك وكاليفورنيا وعدد قليل آخر من الولايات .

في نيويورك مثلاً ، بالإضافة إلى الحوافز السابق ذكرها ، يقوم قسم التعليم بالولاية بتوفير القيادة المهنية الفنية اللازمة للأحياء الراغبة في دراسة وبحث إعادة تنظيمها . وهذا القسم يهيء الفرصة لمدرسى التعليم والنظار ومجالس التعليم وجماعات المواطنين للالتقاء والاجتماع والتشاور مع خبراء في شئون التعليم الثانوى لدراسة كيفية جعل إعادة التنظيم كفيلة بإحداث تحسينات معينة ملموسة في برنامج التعليم الثانوى .

وثمة عدد من الخبراء في وسائل نقل الطلاب من وإلى المدارس ،
وخبراء المباني المدرسية يبحثون الحاجات الخاصة بالتدابير اللازمة
في هذين المجالين .

وأخيراً ، فإن خبراء الشؤون المالية بالقسم يقدرّون النفقات
اللازمة لتسيير هذه المنطقة التعليمية المعاد تنظيمها ، ومقدار معونة الولاية
وقفات الضرائب اللازمة على نحو تقريبي .

وبعد توافر كل هذه الدراسات والمعلومات والبيانات تصبح
الأحياء المحلية مستعدة للتصويت بفهم على الاقتراحات بإعادة تنظيم
الحى المدرسى .

وفي ولايات أخرى ، مازالت المصالح المفتقرة إلى الفهم والدليل
والبيانات اللازمة ، هى صاحبة الكلمة العليا . وعلى ذلك فالمدارس
الثانوية تظل صغيرة . ومن ثم فإن هذه الولايات لا تستطيع أن
تسهم بقسطها المناسب الصحيح فى الجهد القوى .

فإذا واجه المواطنون فى هذه الولايات - بكل شجاعة وإخلاص -
المضامين المترتبة على إخفاقهم فى هذا الإسهام ، فليس ثمة ريب فى أنهم
سيتحركون تلقاء العمل لى يغيروا الأمور من حال إلى حال .

(ب) مدرسة المربنة الكبيرة الثانوية

إن التعليم العام فى المدن الكبرى يفرض مشكلات معينة لا تقوم

في المجتمعات الصغيرة . وعلاوة على ذلك فإن التقاليد في المدن القديمة تلعب دوراً حاسماً لا مراء .

ولقد جرت العادة على أن توفر المدارس الثانوية في المدن الكبرى التعليم لكل شباب حى معين بالذات في المدينة ، باستثناء أولئك الأولاد الراغبين في برامج مهنية .

وفي معظم المدن الكبرى في ولايات الشرق والوسط الغربى ، توجد مدرسة مهنية أو أكثر يقضى للأولاد أن يذهبوا إليها ، بصرف النظر عن الحى الذى يقطنون فيه . ووجود مثل هذه المدارس المهنية الفنية يعنى أن التيسيرات ، والمعينات الخاصة بأعمال « الورش » في المدارس الثانوية العامة للمدينة محدودة ، ثم إن العمل الذى تقدمه هذه الورش بالضرورة عمل ذو طبيعة تتصل بالفنون الصناعية . بيد أن البرنامج التجارى للبنات ، يمكن أن يعطى في هذه المدارس الثانوية العامة في الأقسام المختلفة لمدينة ما بنفس الدرجة مثل المجتمعات المحلية الأخرى ، أى بالدرجة التى تكون عليها الأسر المعنية بالأمر مهتمة بأن يختار أطفالها هذا النوع من البرنامج .

وبسبب حجم وتعقد تركيب الجهاز المدرسى في المدينة الكبيرة ، فإن مكتب مدير التعليم عليه عدد من المسؤوليات التى لا توجد في المكاتب المناظرة في المدن أو المجتمعات المحلية التى لا توجد فيها أكثر من مدرستين ثانويتين أو ثلاث . ومكتب مدير التعليم المركزى يستطيع أن يقدم خدمات خاصة ، بما في ذلك البحوث لكل المدارس في المدينة .

وهذه الخدمة تنطبق بصفة خاصة على برنامج الاختبارات والفحوص ، فثلا المشروعات الخاصة بتحديد وترتية الناشئة الموهوبين أكاديمياً ، والذين يأتون من أصول فقيرة ثقافياً ، هذه المشروعات تجري الآن على قدم وساق . وثمة عدد كبير من هؤلاء الأطفال — عادة — في اية مدينة كبيرة . ومكتب التعليم المركزى يملك الوسائل الممينة على وضع هذه المشروعات موضع التنفيذ .

وفي معظم المدن الكبرى ، يجد المرء أنواعاً مختلفة من الأحياء المدرسية التى تتفاوت من جراء نوع الأسرات القاطنة فيها .

لقد زرت مدناً كبرى حيث تخدم بعض المدارس الثانوية حياً من الأحياء يتألف أساساً من أسر قوامها رجال من متخصصى المهن يحملون شهادات جامعية . وغنى عن البيان أن رغبات الآباء فى حى كهذا توجه الغالبية العظمى من الطلاب نحو تعليم الأربع السنوات فى الكلية أو الجامعة .

والمشكلات التى يصادفها الناظر والموجهون فى جوهرها نفس المشكلات القائمة فى أنواع معينة من مدارس الضواحي . وسنتناول هذه المشكلات بالعرض والفحص فى الجزء التالى من هذا البحث .

وثمة أحياء أخرى تكون فيها نسبة الطلاب الراغبين فى الالتحاق بالكلية أقل من عشرة فى المائة من فصل التخرج . ومثل هذا الحى يمكن أن تقوم على خدمته — أصلاً — مدرسة ثانوية مهنية تتضمن فى مناهجها برنامجاً أكاديمياً مع العناية الخاصة بالرياضيات والعلوم .

على أن العلاقات بين المدارس المهنية الفنية والمدارس الثانوية الأخرى تختلف من مدينة لأخرى. فمثلاً، زار أحد زملائي في هذا البحث إحدى مدن الشرق التي يبلغ تعداد سكانها أكثر من نصف مليون نسمة، وفيها تركيز شديد للصناعة.

هناك توجد برامج مهنية فنية قوية على مستوى التعليم الثانوي؛ سبع من أربع عشرة مدرسة ثانوية، مدارس مهنية أو فنية. ونصف الأولاد ينخرطون في سلك هذه المدارس التي يتم القبول فيها على أساس اختياري.

وهنا يخطئ التعليم المهني باحترام المجتمع. ولست أعرف مدينة أخرى سواها تشكو فيها المدارس الأكاديمية لا المهنية، من كونها «مقلبة» للنفايات، وليست فيها أية وصمة عار أو شائبة تلحق بكون الطالب يتعلم تعليماً مهنيًا.

وإنه ليكون عملاً قائماً بذاته، أن تقدم تقريراً عن وضع المدارس الثانوية في أي من المدن الكبرى الرئيسية بالولايات المتحدة الأمريكية.

وتشهد بعضها شيئاً يناهز الثورة العمرانية في مرحلة الخاض بسبب التغير السريع في أصول الأسر القاطنة في المدينة.

ولأسباب شرحتها في سياق سابق من هذا التقرير، لم أحاول أن أقوم ببحث، ولو أولي، في المشكلات الخاصة للدارس الثانوية في المدن الكبرى.

يبد أنى مع ذلك زرت مديرى تعليم العديد من تلك المدن ، ومن ثم أعرف شيئاً عن الوضع فيها إجمالاً .

وعلاوة على ذلك فإن بعض زملائى قضوا وقتاً فى الأنواع المختلفة من المدارس فى المدن الكبرى الواقعة على كلا الساحل الشرقى والوسط الغربى .

أما بالنسبة لتعليم الأولاد المهنيين فى مدارس منفصلة ، فليس فى وسع المرء أن يقول إلا أنه من وجهة النظر الاقتصادية فإن هذا الإجراء يبدو أنه هو التدبير العملى الوحيد فى كثير من هذه المدن .

وكقاعدة عامة ، فإن مجالس المدارس تأبى أن تخصص الاعتمادات المالية الكافية لكل مدرسة من المدارس الثانوية فى مدينة كبيرة لشراء العتاد اللازم لبرنامج مهنى كامل .

وعلاوة على ذلك فحيث إن وحدة التوظيف هى المدينة ذاتها ، فمن الصعب أن تعكس البرامج المهنية للأولاد فى مدرسة ثانوية جامعة فى حى واحد ، الوضع الوظيفى برمتة .

ويكاد يكون من المستحيل قيام لجان استشارية فعالة تمثل العمل وأصحاب الأعمال على مستوى الحى . ومن جهة أخرى فإن مثل هذه اللجان يمكن أن تؤدى وظائفها على وجه مرضى على مستوى المدينة بأسرها فى تقديم المشورة لمدرسة ثانوية مهنية مركزية أو اثنتين أو ثلاث من هذا الطراز .

كل هذه الاعتبارات تبين ، لحسب ، مرة أخرى حقيقة أن المرء

عند مناقشة البرامج المهنية يجب عليه أن يدخل في حسابه طبيعة المجتمع المحلي الذى تخدمه المدرسة ووضع الوظائف والأعمال به .

وفي كثير من مدن الساحل الشرقى ذات الحجم الكبير ، وفي عدد قليل من المدن المتوسطة الحجم ، يجد المرء مدارس ثانوية متخصصة للشباب الموهوبين أكاديمياً ولغيرهم من أصحاب المواهب الأخرى .
ففي مدينة نيويورك مثلاً ، أنشئت تباعاً المدارس الثانوية المتخصصة الآتية :

مدرسة التجارة الثانوية .

المدرسة الثانوية لفنون الأداء المسرحى .

المدرسة الثانوية للموسيقى والفن .

المدرسة الثانوية المهنية لتجارة الطعام .

المدرسة الثانوية لصناعات الأزياء .

مدرسة مانهاتان الثانوية لحرف الطيران .

مدرسة نيويورك للطباعة .

مدرسة بروكس الثانوية للعلوم .

مدرسة بروكلين الثانوية لحرف السيارات .

مدرسة بروكلين الثانوية للتدبير المنزلى :

وثلاث وعشرين مدرسة متخصصة أخرى :

والحجة المؤيدة للمدرسة الثانوية المتخصصة لأصحاب الموهبة

الفنية أو التمثيلية شبيهة بالحجة المؤيدة للبرامج المهنية المتخصصة في

مدرسة ثانوية أو أكثر في مدينة كبرى — ألا وهي وجود عدد كبير من الشباب أصحاب المواهب الخاصة ، ولكن يكون ثمة عدد كاف من الطلاب المنخرطين في سلك مثل هذه البرامج في المجتمعات المحلية الصغرى مما يسوغ إنشاء هذا النوع من المدرسة الثانوية .

ولقد وجدت المدارس الثانوية المحجوزة لتعليم فئة القدرة الأكاديمية العالية — واستقرت منذ سنين عديدة في المدن الكبرى على طول الساحل الشرقى للولايات المتحدة الأمريكية .

ولإنها الحقيقة تاريخية طريفة أنه على الرغم من أن هذه المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية قد ازدهرت على طول الساحل الشرقى ، إلا أنها — فيما يبدو — لم تنشر أبداً أو تغلغل في الوسط الغربى أو الغرب الأقصى .

ثمة معامل ارتباط طريف ، لعله ليس من قبيل المصادفة ، بين عدم وجود جامعة حكومية كبيرة وقوية ووجود المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية في المدن الكبيرة لولاية ما .

وأحسب أنه لا أحد من يعلون بيوطن أمور هذه المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية ، يستطيع أن يتحدى حقيقة أنها تؤدي وظائفها على أحسن نحو مرض وأنها تزود الطلاب الموهوبين أكاديمياً الذين ينخرطون في سلكها بتعليم أكاديمي جيد .

ثمة خصيصة تميز هذه المدارس ، وهي قدرة إدارتها على حسن اختيار أولئك الطلاب الذين يقبلون بها . وقد يتم الاختيار على أساس

اختبارات تحريرية أو على أساس الدرجات التي يحجزها الطالب في اختبار يسمى عادة اختبار الكفاية ، أو اختبار الذكاء .

وفي بعض هذه المدارس يستبعد أولئك الذين تقل مقدرتهم الأكاديمية عن الربح الأعلى (٢٥ ٪ من القمة) على أساس هذه الاختبارات . وتحمل هذه المدارس في ملاحظها الانتقائية ، بقايا تعيد إلى الأذهان ذكرى مدرسة ما قبل الجامعة في أوروبا التي تعد الطلاب لامتحان الشهادة العامة من قبل الدولة الذي يعتبر النجاح فيه شرطاً لازماً للقبول في كل جامعات الدولة . على أنها تختلف عن نظائرها في أوروبا في أمرين :

أولاً : المقرر أقصر — مدرسة بوسطن ذات الست السنوات هي أكثرها قريباً للمدرسة الأوروبية بالقياس إلى طول المقرر .

ثانياً : عدد الراسبين — قليل نسبياً ، بمعنى أن المدارس الثانوية الأمريكية الأكاديمية الانتقائية ، في معظمها لا تضطر أى نسبة مئوية كبيرة من طلابها لترك المدرسة بسبب الإخفاق في الوصول إلى المستويات المطلوبة .

ومن جهة أخرى ، فقد زرت مدارس ما قبل الجامعة في سويسرا حيث لم يتسن إلا لثلاث أولئك الذين انخرطوا في سلكها ، أن يكملوا بنجاح مقرر الثمان السنوات ، واضطر كثير منهم إلى ترك الدراسة في منتصف الطريق .

ومن وجهة نظر اجتماعية ، فإن بعض المزايا الناتجة للطلاب من

هذا النوع من المدارس الثانوية التي زرتها والتي عرضت لها في تقريرى فى القسم الثانى ، ليست متاحة لطلاب المدرسة الثانوية الأكاديمية الالتحاقية .

فهيئة الطلاب فى هذا النمط من المدارس متجانسة بالضرورة من وجهة نظر المقدرة والأهداف المهنية . . وكلهم يسعون إلى الالتحاق بالكلية والدراسة الجامعية ، وكثير منهم يتنون أن يصبحوا من أرباب المهن المتخصصة رجالاً ونساء .

ومن دواعى الإنصاف لحسب ، أن نشير إلى أنه فى المدرسة الثانوية التي يكون نصيبها من الجامعية محدوداً جداً بطبيعة المجتمع المحلي الذي تقوم فيه فإن الطالب أيضاً عنده فرصة ضئيلة ، إن كان له ثمة فرصة على الإطلاق ، للالتقاء بطلاب ذوى اهتمام مهنى مختلف ، وإن كان من المؤكد أنه سيلتقى ببعض الذين عندهم نسبة مختلفة جداً من المقدرة الأكاديمية .

بقدر ما يتسنى لى أن أؤكد على سبيل الجزم ، لاتوجد إلا مدينة واحدة بها مدرسة ثانوية أكاديمية اتقائية ينخرط فى سلكها الآن نسبة كبيرة من البنين والبنات الموهوبين أكاديمياً ، فى تلك المدينة المشار إليها . وفيما عدا بوسطون ، يبدو أنه يوجد دائماً فى نفس المدينة عديد من المدارس الثانوية ذات الطبيعة الجامعة لحد ما ، والتي ينخرط فى سلكها أيضاً عدد لا يستهان به من الشباب الموهوبين أكاديمياً والتي من المعتقد أنها تعطى تعليماً أكاديمياً جيداً للأكثر قدرة وامتياناً تماماً على غرار ما تفعل المدارس الثانوية الاتقائية . وبقيناً ، هذه

المدارس الثانوية الجامعة تهيء طريقاً معترفاً به وسبيلاً واضح المعالم يفضى إلى كلية أو جامعة .

ولما كان هذا هكذا ، فلم يكن هناك في الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الحديثة المعادل الحقيقي المناظر لمدرسة ما قبل الجامعة الأوروبية التى تعطى المقرر الثانوى الوحيد للموهوبين أكاديمياً ، وهى المدرسة الوحيدة التى يستطيع الطالب منها أن يدخل الجامعة .

وأحياناً ما ننسى أن حجم المدينة ، وتنوع سكانها ، ووجود كثير من المدارس الثانوية الأخرى ، يقلل من الضغوط الملحة ، التى فى غير محلها ، على مجالس المدارس لقبول طلاب لا يصلحون للمدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية . ولو كانت مثل هذه المدرسة مقامة فى مدينة صغرى ، وأصبح معترفاً بها على أساس أنها المدرسة الوحيدة الصالحة لأولئك الذين يرغبون فى الالتحاق بالكلية ، لأصبح ضغط الآباء عليها لا يطاق .

وإن المرء ليسأوره الشك فى إمكان اتباع سياسة قبول انتقائية لنفس الأسباب التى جعلت كثيراً من المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية غير قادرة على النسيج على منوال مدارس ما قبل الجامعة الأوروبية ، ثم تحذف نسبة من كل فصل بالسبب كل عام .

وما أريد أن أجادل لإلغاء المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية فى المدن التى تحرز فيها هذه المدارس الآن نجاحاً ملموساً ، ولكن أولى بى أن أثير كثيراً من الأسئلة حول إنشاء مثل هذه المدرسة فى مدينة أخرى .

ذات حجم معادل ، وأن أثير مزيداً من الأسئلة الأكثر خطورة إذا اقترح إنشاء مثل تلك المدرسة لمدينة لا يخدمها إلا عدد قليل من المدارس الثانوية .

إن التقاليد التاريخية للمدارس الانتقائية في ولاية الشرق — عوامل معروفة جداً يعزى إليها نجاحها .

وبالإضافة إلى ذلك ، إذا كانت استنتاجاتي في القسم الثاني صحيحة ، فللازوم لإنشاء مدارس ثانوية أكاديمية انتقائية لتعليم الموهوبين أكاديمياً . وكما أشرت في سياق ، يسكر من هذا التقرير ، فإن عدداً كثيراً من المدارس الثانوية الجامعة ، بشيء بسيط من التعديلات الطفيفة نسبياً ، تستطيع أن تهىء تلميهاً ممتازاً لهذه الفئة .

إن النهوض بمستوى المدرسة الثانوية الجامعة كنفيل على نحو يبشر بالخير والثرأ أكثر من أى إجراء آخر ، بتحسين التعليم الأمريكى ورفع مستواه بدلاً من إدخال المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية إلى مناطق لم يسبق أن وجدت فيها — حتى الآن .

(١) مدرسة الضواحي الثانوية

تعرف المدارس الثانوية القائمة في المناطق المتاخمة للعواصم والتابعة لها إدارياً — عادة باسم مدارس « الضواحي » الثانوية .

(١) هذا القسم من التقرير مبنى إلى حد كبير على خبرة وملاحظات السادة يونجرت وميلر وأوبر .

وهي تنقسم عادة إلى ثلاثة أنواع ، فهذا يتوقف على طبيعة المناطق التي تخدمها .

وبعضها مدارس جامعة تبلغ في « جامعتها » حداً من السعة والشمول يعادل المدارس الجامعة في المدن الكبرى وتدرس مواد تعطى كل المقررات المطلوبة . والبعض الآخر لا يضم إلا نقرأ قليلاً من الطلاب من فئة الإعداد للكلية — هذا إذا ضم على الإطلاق — ومن ثم فهذا النوع من المدارس يرى أن مهمته الرئيسية هي مساعدة طلابها على ضمان تنمية مهاراتهم القابلة للرجوع في سوق الأعمال عند التخرج . ونعمة عدد لا يستهان به يركز تركيزاً قوياً على وظيفة الإعداد ، للكليات ، مع الاستبعاد ، غالباً ، لأي برنامج مهني حقيق من النوع المعروف بسميث هيوز Smith-Hughes .

وهذا النمط الثالث هو الذي يحسب عادة بأنه مدرسة الضواحي الثانوية .

بيد أنه من المفيد أن نعطي هذه التسمية مدلولاً أوسع ، حيث توجد هناك مدارس ثانوية ، بسبب الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المحلية التي تخدمها ، ترسل غالبية عظمى من خريجها إلى الكليات ، على الرغم من أن هذه المدارس لا تقوم فيما يعتبر على سبيل الدقة والتحديد ضاحية .

وفي هذا التقرير ، وابتغاء الوضوح ، فإني أشير إلى المدارس التي

تضم غالبية عظمى من الطلاب الطامحين في دخول الكليات ، باسم مدارس الضواحي الثانوية أينما يقدر لها أن تقوم .

وثمة عدد من هذه المدارس استطاع أن يحرز سمعة ممتازة في طول البلاد وعرضها ، على الأرجح بسبب كونها ممولة تمويلًا ماليًا جيدًا ، ولكونها استطاعت أن تنشئ على مر السنين هيئات إدارية وتوجيهية وتعليمية قوية .

والآباء طامعون جداً بشأن مستقبل أطفالهم ، غالباً لدرجة تدفع بهم إلى الرغبة ليس فقط في إعدادهم للكليات غصب . ولكن في إعدادهم لكلية معينة بالذات . وفي الواقع من الأمر فإن طموح الآباء في حالات كثيرة يفوق قدرات الطلاب .

وليس من غير المألوف في هذه المدارس أن تجد أن فئة الإعدادات لكلية تبلغ ٧٥٪ أو أكثر من مجموع الطلاب ، بل تتجاوز هذه النسبة بسبب النفوذ الأكاديمي ، بل إنها تلصق وصمة عار على المقررات العملية ، التي تعين الطلاب على الحصول على الوظائف والأعمال مباشرة عند التخرج .

على أن هيئة الطلاب في مدارس الضواحي الثانوية (بالدلول الذي أستعمله) غالباً ما تكون أعلى في المقدرة الأكاديمية بشكل ملحوظ كما تقيسها اختبارات القدرة المدرسية ، من هيئات الطلاب في الأنماط الأخرى من المدارس الثانوية .

وفي نفس الوقت ، يوجد بين الطلاب عدد منحة المقدرة العقلية ،
ونقر آخر ضعاف في القراءة وفي الحافز التعليمى .

على أن الحافز في هذه المدارس ، بصفة عامة ، حافز قوى ، وهو
يزداد قوة كلما زاد الخوف من أن القبول بالسلكيات سيكون أصعب
منالاً في السنوات القادمة .

ومن ضمن التهم الموجهة إلى مدارس الضواحي الثانوية أن مقرراتها
الدراسية تلاقى حاجات طلابها الأكاديميين بشكل واف ، ولكنها
لا تلاقى حاجات القلة النسبية غير الأكاديمية ، التي قد يكون بعضها
بطيئاً جداً في القراءة بحيث لا يتسنى له الجرى على المنوال
العادى للفصل .

يبد أن هذه التهمة لا تنسحب إلا على بعض مدارس الضواحي
الثانوية ؛ إذ أن المدارس الأخرى تمسك بزمام المبادرة في الامامة ، مما يجعلها
لطلابها وفي اصطلاح التجديدات المرغوب فيها .

فثلاً لقد كانت هذه المدارس في طليعة الريادة لتدبير برامج توجيهية
جيدة ، بسبب قدرتها على الوفاء بالتزاماتها المالية وبسبب الحاجة المتزايدة
لبرامج التوجيه على السواء .

على أن الشغل الشاغل للموجه في مدرسة الضواحي الثانوية غالباً
ما ينصب على الوالد الشديد الطموح الذي يريد خلفه أن يلتحق بكلية
معينة بالذات ، حتى إذا كان الطالب أقل من المتوسط في المقدرة الأكاديمية .

مثل هؤلاء الآباء يجب أن يبدل الجهد الموصول لتوعيتهم لكي يدركوا ، في وقت مبكر ما أمكن ، الحدود التي فرضتها الطبيعة على طموحهم ، ومن ثم فإن توجيه الاهتمام الفردي لكل حالة على حدة ، ضربة لازب .

إن الإلحاح الموصول والضغط المستمر والإصرار العنيد من قبل الآباء نيابة عن أطفالهم يجعل العمل المعنى من جانب هيئة المعلمين والموجهين ، عسيراً ، ولكنه في نفس الوقت قد يؤدي خدمة بمثابة قوة دافعة حيال تحسين المدرسة .

إن الآباء يطلبون نتائج ويرفضون المعاذير والمدارس الحكيمة تدبر السبل لإشباع هذه المطالب ما دامت إيجابية بناءة أو من الممكن أن تصبح كذلك .

فثلاً الضغط انقطاع غالباً لإلحاق الأطفال بالدراسة الأكاديمية ، في حين أن قدرات الأطفال تتفاوت تفاوتاً كبيراً ، هذا الضغط يؤدي إلى تقسيم الطلاب طبقاً للقدرات في كلا المواد الإجبارية والبرنامج الأكاديمي الاختياري . وبدون مثل هذا التقسيم فإن دكيف ، التعليم يصيبه المعطب . فالطلاب النجباء يفقدون الشغف ويحتوشهم الملل ، والطلاب المتوسطون تعثرهم البلبلة ويصابون بالكبت والإحباط . وبينما هؤلاء الآباء يحرزون نتائج إيجابية إلا أنهم يحدثون نتائج سلبية أيضاً .

والجواب على هذا الوضع الأخير — هو رسم سياسة — سياسة يمكن الدفاع عنها . فثلاً ينبغي أن يضع قسم التوجيه سياسة من شأنها أن يعرف الآباء الذين يصرون على إعداد أبنائهم للكلية دون أن تكون

لديهم القدرة على المتابعة والذين يتضح أنهم لا يصلحون لها ؛ انهم سيقفون الصدد والمقاومة .

وليس معنى هذه السياسة أن الطلاب سيحال بينهم وبين محاولة الإعداد لتلك السكليات ، ولكنها تعنى بكل تأكيد أن من واجب الموجهين أن يبذلوا كل ما في وسعهم لحماية الطلاب ضد المطالب الأكاديمية الجاعة غير المعقولة لآبائهم وذويهم . ذلك أمر يحتاج إلى شجاعة ، ولكن إذا كان الموجهون كفاة في عملهم ، ومتفهمين فيما بينهم على السياسة اللازم اتباعها . ففي وسعهم أن يتعاونوا معاً لضمان مصلحة طلابهم ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً . ونفس هذا المبدأ ينسحب على بقية الضغوط الأخرى غير المعتدلة التي ينبغي بها الآباء على كسلك المدرسة والتي تنجم من حين لآخر ، والتي من بينها على سبيل المثال لا الحصر . ذلك الضرب من الضغط الشائع جداً ، ألا وهو التماس الآباء للسماح للطلاب بالغياب من المدرسة مدة تتجاوز العطلة النظامية المقررة كي يقضى للأسرة أن تعطيل فترة إجازتها مجتمعة الشمل .

إن اتخاذ سياسة حازمة حيال هذا الأمر — حتى لو كانت قاسية — سوف تلقى قبولا ، وربما على مضعف وضعفينة إذا تمسكت بها المدرسة بثبوت .

إن الخضوع للضغوط غير المعقولة ، تضعف مركز المدرسة وتزيد من الضغوط ، الأمر الذي يترتب عليه في نهاية المطاف انحطاط مستوى البرنامج التعليمي نفسه والهبوط بمنسوبه .

إن حماية المدرسة تكمن في اتخاذ سياسة نافذة لامناس من تطبيقها .

وفي مدرسة الضواحي الثانوية، كما أشرنا إلى ذلك آنفاً، كل الآباء تقريباً يريدون لأبنائهم الالتحاق بالكلية .

وعجز بعض هؤلاء الأطفال عن المضي قدماً في المواد الأكاديمية المتقدمة ، يوسى إلى الحاجة لتدبير حشد سليم متين من المقررات الاختيارية غير الأكاديمية مثل الموسيقى والفن والمواد التجارية والفنون التطبيقية والتدبير المنزلي. وهذه المواد وكقاعدة عامة ، تعلم جيداً ، وهي ضمن المواد الاختيارية التي تقبلها بعض الكليات للالتحاق بها في السنة الأولى . ثم لأنها تعد الطلاب أيضاً للعمل والوظيفة مباشرة .

وثمة تجديد آخر أدت فيه بعض المدارس الثانوية للضواحي دوراً قيادياً ، هو البرنامج المعروف ببرنامج الوضع المتقدم . وكون مدارس الضواحي الثانوية لا بد وأن تسهم بقسط. وأفر في إدخال هذا البرنامج ، أمر يفهمه أولئك الذين يعلمون ليس فقط ضغط الآباء لأجل تعليم ثانوى جيد لأبنائهم ، ولكن أيضاً رغبة الشباب القادر الذكى العمل الحافز الداعى للزوال

توجد بعض مدارس الضواحي الثانوية التي تخدم مجتمعات محلية ، على الرغم من أن أطاح الآباء الكليات فيها كبيرة ، إلا أنها ليست محدة بالذات ، ومن ثم فإن في الإمكان إشباعها بقبول أولادهم في أية كلية من الكليات المتعددة المختلفة .

وقد تكون المعايير الأخلاقية السائدة على نحو بحيث إن نفراً قليلاً جداً فقط من الطلاب الأذكياء يرغبون في الانخراط في سلك برامج أكاديمية صعبة تتطلب خمس عشرة أو عشرين ساعة من المذاكرة المنزلية كل أسبوع .

إنها لمباراة غير متكافئة عندما يترك الاختيار بين برامج صعبة وبرامج سهلة لطلاب مترفين يملكون سيارات فاخرة ومالا وفيراً ، والمجتمع يبارك إتفاقهم معظم أماسيهم في مناشط اجتماعية .

ومن الجلى أن الموجهين وهيئة التدريس يواجهون مشكلات خاصة في مثل هذه الأحوال . فتمة مشكلة حث الطلاب الموهوبين أكاديمياً على العمل بأقصى ما في مستطاع قدرتهم ، بدلا من مجرد الاقتصار على الوفاء بالتزامات الحد الأدنى المطلوب لدخول تلك السكليات التى لا تشترط فوق دبلوم المدرسة الثانوية إلا إضافات يسيرة .

وفي كل مدارس الضواحي الثانوية فإن المهمات الرئيسية لضابط التوجيه هي تدبير الوضع بالنسبة للسكليات ، وهذه المدارس الثانوية ترسل خريجيها إلى حشد متنوع جداً من معاهد التعليم العالى المنبثقة في كل أرجاء الوطن .

ولكى تظل خطوط الاتصال مفتوحة مع هذه المعاهد ، ولكى يتسنى متابعة خريجي المدارس الثانوية إبان حياتهم الدراسية بالسكليات، فذلك أمر يتطلب خدمات شخص يعمل طول الوقت متفرغاً لمشكلة تدبير الوضع بالنسبة للسكليات .

وعلى الرغم من أن مدارس الضواحي الثانوية هذه، بسبب طبيعة المجتمعات المحلية التى تقوم بها وبسبب تكوين هياكل طلابها ، تختلف عن غيرها ، فإنها لا تزال شبيهة بالمدارس الثانوية الأخرى في كونها يمكن الحكم عليها بمعظم المعايير والمقاييس التى استعملت في هذا البحث لتقويم المدارس الثانوية الجامعة الواسعة الشمول .

كلمة ختامية:

أشرت أكثر من مرة في سياق هذا التقرير إلى ضروب الاختلاف والتنوع والفروق المتباينة بين مدارسنا الممولة بالضرائب .

ولقد عرضت ، لالتنوع الحلول الهادفة لحل المشكلات اليداوجية لحسب ، ولكن أيضاً لتنوع واختلاف المجتمعات المحلية التي تستخدمها المدارس الثانوية التي ذرتها .

ومما قلت ، فلن أستطيع أن أبالغ في توكيد الفروق التي وجدتها بين المدن الصناعية الصغرى وبين مناطق الضواحي وبين الأحياء التي ذرتها في بعض المدن الكبرى .

وفي مرجوى أن يكون هذا القسم الأخير من التقرير قد نقل إلى القارئ فكرة عن الطريقة التي تتوقف بها المشكلات التي تواجه القائمين على أمر المدارس ، على اتجاهات ومآرب الأسر في مدينة ما أو بلدة ما . فإذا كنت قد حالفني التوفيق في توضيح وجهة نظري ، فسيكون من الجلي أنه لا يوجد ثمة شيء يسعى المدرسة الأمريكية النقطية .

وعلاوة على ذلك فن المستحيل رسم تصميم هندسي بمثابة نموذج لمدرسة ثانوية مثالية .

فالمدرسة التي تعتبر كافية وافية ومرضية جداً في مدينة صناعية صغيرة قد نكون على خلاف ذلك في كثير من مناطق الضواحي والعكس بالعكس .

وفي نطاق أية مدينة كبرى ، سيوجد تباين وتنوع وتفاوت كبير من حي لآخر . ومن ثم فسيكون مجافياً للسداد والحكمة إلى حد بعيد أن يحاول المرء أن يقول ما هو المنهج الصحيح أو التنظيم السوي لكل المدارس الثانوية التي هي تحت إدارة مجلس تعليم المدينة .

وكما سبق لي التنويه ، فإنني موقن بأن التعليم الثانوي الأمريكي يمكن أن يتسم بطابع الكفاية والسداد والحظوة دون أية تغييرات جوهرية متطرفة في نمطه الأساسي .

على أن ذلك لا يمكن إنجازه إلا إذا أبدى المواطنون في كثير من المجتمعات المحلية الاهتمام الكافي بمدارسهم والرغبة الأكيدة في الأخذ بيدها ودعمها .

يبد أن التحسين ينبغي أن يحىء مدرسة مدرسة مع الاعتبار الكافي لطبيعة المجتمع المحلي .

لذلك يطيب لي أن أختم هذا التقرير بتوجيه هذه الكلمة الختامية للمواطنين المعنيين بأمر التعليم العام .

تلافوا التعميمات : واعترفوا بلزوم التنوع ، واجمعوا الحقائق عن الوضع المحلي حيثما تكونوا ، وانتخبوا مجلس تعليم صالحاً ، ثم آزرُوا جهود المجلس في النهوض بمستوى المدارس ليكون بعضهم لبعض ظهيراً .

الملاحق

الملحق (١) : الولايات التي شملها البحث

- | | |
|-----------------|-----------------|
| ١ - كاليفورنيا | ١٤ - ميسوري |
| ٢ - كولورادو | ١٥ - نيوجرسي |
| ٣ - كونيتيكت | ١٦ - نيويورك |
| ٤ - ديلاوير | ١٧ - أوهايو |
| ٥ - إلينوى | ١٨ - أوريجون |
| ٦ - إنديانا | ١٩ - بنسلفانيا |
| ٧ - أيوا | ٢٠ - رود آيلاند |
| ٨ - كانساس | ٢١ - تكساس |
| ٩ - كنتسكى | ٢٢ - يوتا |
| ١٠ - ماريلاند | ٢٣ - فرمونت |
| ١١ - ماساشوسيتس | ٢٤ - فرجينيا |
| ١٢ - متشيجان | ٢٥ - واشنطن |
| ١٣ - مينيسوتا | ٢٦ - ويسكونسن |

الملحق ب : المدارس التى تمت زيارتها

- ١ * — مدرسة أ . س . دافنر الثانوية : ياكما ، واشنطن
- ٢ * — مدرسة ألكساندر رآمزى الثانوية : سانت بول ، مينيسوتا
- ٣ * — مدرسة الينتاون الثانوية : الينتاون ، بنسلفانيا
- ٤ * — مدرسة آن آر بور الثانوية : آن آر بور ، متشيغان
- ٥ * — مدرسة أرجنتا الثانوية : أرجنتا ، الينوى
- ٦ * — مدرسة الترسانة الثانوية الفنية : انديانا بوليس ، انديانا
- ٧ * — مدرسة أوستن الثانوية : أوستن ، مينيسوتا
- ٨ * — مدرسة بيكرزفيلد الثانوية : بيكرزفيلد ، كاليفورنيا
- ٩ * — مدرسة باربرتون الثانوية : باربرتون ، أوهايو
- ١٠ * — مدرسة بدفورد الثانوية : بدفورد ، أوهايو
- ١١ * — مدرسة بلومفيلد الثانوية : بلومفيلد ، نيو جيرسى
- ١٢ * — مدرسة بلومنجتون الثانوية : بلومنجتون ، أنديانا
- ١٣ * — مدرسة برودربل الثانوية : أنديانا بوليس ، أنديانا
- ١٤ * — مدرسة برونكس الثانوية للعلوم : نيويورك ، نيويورك
- ١٥ * — مدرسة قرطاجنة الثانوية : قرطاجنة ، تكساس
- ١٦ * — المدرسة الثانوية المتوسطة : كالامازو ، متشيغان
- ١٧ * — المدرسة الثانوية المتوسطة : فيلادلفيا ، بنسلفانيا

* هذه العلامة تدل على أن الدكتور كوتنت زار هذا المكان شخصياً .

- * ١٨ — المدرسة الثانوية المتوسطة : شيبوجان ، ويسكونسن
- * ١٩ — مدرسة الحى رقم ١ المتوسطة : سوفرين ، نيويورك
- * ٢٠ — شاذى الثانوية : دترويت ، ميشيجان
- * ٢١ — شادويكس الثانوية : شادويكس ، نيويورك
- * ٢٢ — دى آنزا الثانوية : السوبراتا (رتشموند) ، كاليفورنيا
- * ٢٣ — ايسر جراند رابىز الثانوية : ايسر جراند رابىز ، ميشيجان
- * ٢٤ — الشرق الثانوية : دنفر ، كولورادو
- * ٢٥ — الشرق الثانوية : سولت ليك سيتى ، يوتا
- * ٢٦ — ايسرن الثانوية : لانسج ، ميشيجان
- * ٢٧ — أدزىل فورد الثانوية : ديربورن ، ميشيجان
- * ٢٨ — مدرسة الكهارت الثانوية : الكهارت ، أنديانا
- * ٢٩ — مدرسة ايليريا الثانوية : ايليريا ، أوهايو
- * ٣٠ — فرانكلين الثانوية : بورتلاند ، أوريجون
- * ٣١ — جورج واشنطن الثانوية : سان فرانسيسكو ، كاليفورنيا
- * ٣٢ — جليندوتير الاعدادية الثانوية : جليندوتير ، تكساس
- * ٣٣ — جلوستر الثانوية : جلوستر ، ماساشوسيتس
- * ٣٤ — ه. فلنشر براون الثانوية المهنية : ويلمنجتون ، ديلاوير

- * ۳۵ — مدرستہ ہیبنج الثانویہ : ہیبنج ، منیسوتا
- * ۳۶ — جاکسون الثانویہ : جاکسون - متشیگان
- * ۳۷ — جون مارشال الثانویہ : رتشموند ، فرجینیا
- * ۳۸ — ج سٹیرلنج مورتون الثانویہ : شیشیرو ، الینوی
- * ۳۹ — ج . و . سکستون الثانویہ : لانسج - متشیگان
- * ۴۰ — کنجستون الثانویہ : کنجستون ، نیویورک
- * ۴۱ — لیکفیو الاعدادیہ - الثانویہ : لیکفیو ، الینوی
- * ۴۲ — لیونیا الثانویہ : لیونیا ، نیوجرسی
- * ۴۳ — لنسکولن الاعدادیہ الثانویہ : مینابولیس ، منیسوتا
- * ۴۴ — لنسکولن الثانویہ : مانیتوک ، ویسکونسن
- * ۴۵ — ماکون الثانویہ : ماکون ، الینوی
- * ۴۶ — مانسفیلد الثانویہ العليا : مانسفیلد ، اُوهايو
- * ۴۷ — اتحاد ماتیکا الثانویہ : ماتیکا ، کالیفورنیا
- * ۴۸ — الاشغال الیدویہ الثانویہ : بیوریا ، الینوی
- * ۴۹ — التدريب الیدوی الثانوی : دنفر ، کلورادو
- * ۵۰ — ماورا الثانویہ : ماورا ، الینوی
- * ۵۱ — مولین الثانویہ العاليہ : مولین ، الینوی
- * ۵۲ — مونت بلازانت الثانویہ : سکسکندای ، نیویورک
- * ۵۳ — مونت دیابلو الثانویہ : کونسکورد ، کالیفورنیا
- * ۵۴ — مونت زیون الثانویہ : مونت زیون ، الینوی
- * ۵۵ — میرتل ا . میلر للتعلیم الخاص : سانت جوزیف ، میسوری

- ٥٦ — مدرسة اتحاد نابا الثانوية : نابا ، كاليفورنيا
- ٥٧ — * نيو الباني الثانوية : نيو الباني ، انديانا
- ٥٨ — ■ نيو هارتفورد الثانوية : نيو هارتفورد ، نيويورك
- ٥٩ — * نيوتون الثانوية : نيوتون فيل ، ماساشوسيتس
- ٦٠ — * نيويورك ملز الثانوية : نيويورك ملز ، نيويورك
- ٦١ — * نياتك الثانوية : نياتك ، إلينوى
- ٦٢ — * نورث بنجتون الثانوية : نورث بنجتون ، فرمونت
- ٦٣ — * مدرسة نورث الثانوية : هاجرزتون ، ماريلاند
- ٦٤ — * نورث الثانوية : شيبويجان ، ويسكونسن
- ٦٥ — * ن.ر. كروزيار الفنية الثانوية : دالاس ، تكساس
- ٦٦ — * أوك بارك وريفير فورست الثانوية : أوك بارك
إلينوى
- ٦٧ — * أوركاني الثانوية : أوركاني ، نيويورك
- ٦٨ — * بالوالتر الثانوية العالية : بالوالتر ، كاليفورنيا
- ٦٩ — * بيوريا الثانوية : بيوريا ، إلينوى
- ٧٠ — * بلينفيلد الثانوية : بلينفيلد ، نيوجيرسى
- ٧١ — * برنستون الثانوية : برنستون ، نيوجيرسى
- ٧٢ — * بروكزيتا ونشب الثانوية : مايود ، إلينوى
- ٧٣ — * كوينسى الثانوية العالية : كوينسى ، إلينوى
- ٧٤ — * رتشموند الثانوية العالية : رتشموند ، انديانا
- ٧٥ — * روك آيلاند الثانوية : روك آيلاند ، إلينوى
- ٧٦ — * سان برناردينو الثانوية : سان برناردينو ، كاليفورنيا

- ٧٧ — مدرسة سان رافائيل الثانوية : سان رافائيل ، كاليفورنيا
- * ٧٨ — د ساتاروزا الثانوية : ساتاروزا ، كاليفورنيا
- ٧٩ — د سايدل الثانوية : دى موان ، أيوا
- * ٨٠ — د سيوانكها الثانوية : فلورال بارك ، نيويورك
- * ٨١ — د شاونى الثانوية : لوزفل ، كنتكى
- * ٨٢ — د شورترج الثانوية : انديانا بوليس ، انديانا
- ٨٣ — د سيرفرانس دريك الثانوية : سان أنسلمو ، كاليفورنيا
- * ٨٤ — د سومرفيل الثانوية : سومرفيل ، نيوجيرسى
- ٨٥ — د المنطقة الجنوبية الثانوية : أووشيان كونتى ، نيوجيرسى
- * ٨٦ — د ساوث فورك الثانوية : ميراندا ، كاليفورنيا
- * ٨٧ — د ساوث الثانوية : هاجرزتون ، ماريلاند
- ٨٨ — د ساوث الثانوية : سولت ليك سيتى ، يوتا
- * ٨٩ — د ساوث أوك كليف الثانوية : دالاس ، تكساس
- ٩٠ — د سبرنجفيلد الثانوية العالمية : سبرنجفيلد ، أوهايو
- * ٩١ — د ستيفن أوستن الثانوية : هوستن تكساس
- ٩٢ — د ستيفن ف ـ ديكاتور الثانوية العالمية : ديكاتور ،
الينوى
- ٩٣ — د توماس داوى الثانوية : مودستو ، كاليفورنيا
- ٩٤ — د اتحاد تراسى جوينت الثانوية : تراسى ، كاليفورنيا
- * ٩٥ — د تايلار الثانوية : تايلار ، تكساس
- ٩٦ — د وارنبرج لاتام الثانوية : وارنبرج ، الينوى

- * ٩٧ — مدرسة واشنطن بارك الثانوية : راسين ، ويسكونسن
- * ٩٨ — ويست هاى اثنانوية : سولت ليك سيتى ، نيويورك
- * ٩٩ — وايام هورايك الثانوية : راسين ، ويسكونسن
- * ١٠٠ — هواتيز بورو الثانوية : هواتيز بورو ، نيويورك
- * ١٠١ — ولنجتون الثانوية : ولنجتون ، ديلاوير
- * ١٠٢ — وودرف الثانوية : يوريا ، الينوى
- * ١٠٣ — يورك الثانوية : المهرست ، الينوى

أجهزة التعليم التى تمت زيارتها

- * ١ — جهاز تعليم بالتيمور : بالتيمور ، ماريلاند
- * ٢ — جهاز تعليم بافالو : بافالو ، نيويورك
- * ٣ — جهاز تعليم شيكاغو : شيكاغو ، الينوى
- * ٤ — جهاز تعليم كليفلاند ، أوهايو

الملحق ت : معايير تقويم المدرسة الثانوية الجامعة

الجدول رقم (١) الموجود في صفحتى ٤٤ و ٤٥ يلخص حكمى على عدد من النقاط التى استقصيتها فى المدارس التى زرتها . والمجموعة الأخيرة من المعايير الواردة مأخوذة من قائمة الجرد الأكاديمى التى كانت تقدمها المدرسة بعد الزيارة .

والنتائج المستقاة من قائمة الجرد الأكاديمى ، سيجدها القارىء بمزيد من التفصيل فى الملحق ث . والمعايير الثلاثة الأولى (التعليم الكافى فى الإنشاء الانجليزى ، والمواد الاجتماعية ، ونقسم الفصول على أساس القدرة فى المواد الاجبارية) تنصب على ما أسميه البرنامج فى التربية العامة .

أما الأحكام الخاصة بالبنيين الأولين ، المبنيين بحضور أو غياب علامات زائد بالنسبة لكل مدرسة على حدة فهذه أحكام شخصية إلى حد كبير ؛ ذلك أنها مبنية على عاداتنا مع المعلمين والطلاب ، وفى حالات كثيرة على زيارة لفصل أو أكثر من فصول المدرسة .

وحيث إن اثنين منا ، فى كل حالة ، زارا المدرسة موضوع البحث ، وحيث إن أحكامنا كانت تتطابق عادة ، فهى من ثم ليست آراء شخصية بحتا . ومع ذلك ، فأنا لا أخرج من القول بأنى لو قدر لى أن أمكث أسبوعاً فى المدرسة موضوع البحث بدلا من يوم واحد ، فلربما كانت أحكامى عن كفاية أو عدم كفاية التعليم فى الإنشاء الانجليزى والدراسات الاجتماعية ، تتغير .

ومن ثم فإن هذين البنيين الأولين فى الجدول يتعين أن ينظر

إليهما فقط كإشارة أو دلالة على انطباعاتي لحسب . ولكنهما يؤكدان فعلا اعتقادي بأهمية التعلم وطرقه في هذين المجالين .

وبالإضافة إلى كفاية التعليم في الإنشاء الانجليزي ينبغي للزم ، طبعاً ، أن ينظر بعين الاعتبار إلى كفاية التعليم في اللغة الانجليزية ذاتها وفي الأدب الأمريكي . وهذا النوع من التعليم أصعب في التقدير والحكم حتى إذا قدر الزائر أن يقضى أياماً عديدة في المدرسة ويجعل اهتمامه محصوراً في هذه المادة .

ويتألف الحكم الوارد في البند الأول من عنصرين : الأول هو عبء العمل الواقع على عاتق معلم اللغة الانجليزية . ذلك أنني لم أعتبر التعليم في الإنشاء الانجليزي كافياً حينما كنت أجد مدرساً واحداً بمفرده مسئولاً عن عدد يبلغ ١٨٠ طالباً .

والثاني هو اتجاه معلمى اللغة الانجليزية حيال أهمية الإنشاء الانجليزي . وبما هو جدير بالتنويه أن الطلاب أنفسهم ، في عدد من المدارس ، عبروا عن أنه كان من المحتم أن يطالبوا بكتابة عدد أكثر من موضوعات الإنشاء .

وبالقياس إلى الحكم الوارد في البند ٢ ، فرأني ، وهو أيضاً مبنى على حديثي مع المعلمين ، هو أن ثلاث سنوات على الأقل من الدراسات الاجتماعية هي جزء جوهري لازم من برنامج التربية العامة .

وفي كل المدارس التي حكمت على تعليم الدراسات الاجتماعية بها بالكفاية ، باستثناء حالة أو حالتين على أقصى تقدير ، فإن ثلاث سنوات على الأقل كانت إجبارية لجميع الطلاب .

وفي كل حالة ، كان هذا المطلب يتضمن سنة من دراسة التاريخ الأمريكي وغالباً سنة من دراسة تاريخ العالم .

وحكى على تعليم التاريخ الأمريكي المبني على محادثات مع المعلمين وزيارة الفصل ومناقشات مع الطلاب ، يبدو لي ، في كثير من الحالات أنه من الطراز الأول . وكان السخط عاماً على الفكرة الأساسية للقاضية بقررت سنة واحدة في تاريخ العالم على اعتبار أن ذلك لا يفي بالغرض .

وفي كثير من المدارس التي زرتها . وجدت مقررأ في المشكلات الأمريكية أو الحكم الأمريكي ، لإلزامياً على جميع طلاب الصف الثاني عشر .

وفي هذه المقررات ، يكرس قسط كبير من الوقت لمناقشة الأحداث الجارية . ولقد أصحبت ، في حالات كثيرة ، بنجاح هذه المقررات وفعاليتها .

وما يجب توكيده أنه في المدارس التي يفرض فيها على الأقل سبع سنوات من الانجليزية والدراسات الاجتماعية على جميع الطلاب ، ضربة لازب ، فإن ما يقرب من نصف وقت الطالب يكاد يكون مكرساً للمواد الأكاديمية حتى إذا اختار مقررات غير أكاديمية في بقية البرنامج .

وفي معنى معين ، فإن الحكم على تعليم الانجليزية والمواد الاجتماعية ، حكم على نجاح المدرسة في أن تهيه أساساً أكاديمياً متيناً راسخاً لكل مواطن المستقبل في المجتمع المحلي الذي ترعاه المدرسة وتتكفل بتعليم ناشئته .

أما البند الثالث فيتصدى لتقسيم الدارسين إلى مجموعات على أساس القدرة . وهو موضوع خلافى جداً ومثار جدل شديد بين المديرين والمعلمين . ولقد أشرت بعلامة زائد أمام تلك المدارس التى يستعمل فيها التقسيم على أساس القدرة فى مادة واحدة على الأقل . ولقد وجدنا أن ذلك الإجراء شائع فى اللغة الانجليزية ، وأن التعليم عادة يعطى على ثلاثة مستويات - مستوى للفئة الممتازة التى تشكل من ١٠ إلى ١٥ ٪ - بالقياس إلى مقدرتهم فى اللغة الانجليزية ، ومستوى ثان لمجموعة متوسطة كبيرة ، ومستوى ثالث لفئة المتخلفين جداً فى القراءة والذين يهدف بهم غالباً إلى معلمين خاصين كما هو مبين فى البند ٦ (لإجراء خاص للقراء المتخلفين) .

والبندان ٤ ، ٥ فى الجدول (١) (البرامج الاختيارية غير الأكاديمية الكافية والفرص الكافية للعمل الميدانى الذى يخضع لإشراف دقيق) ، يمثلان حكمى على البرامج الاختيارية التى تؤدى إلى تنمية المهارات التى قد يفيد منها الطالب بالقياس إلى وظيفة أو عمل مباشر عند التخرج .

وفى كل المدارس الموسومة بعلامة زائد ، كانت تعطى مقررین و أكثر من المقررات المهنية الفنية . وكانت هذه البرامج تنظم إما بموجب قانون سميت هيوز أو جورج باردن ، وإما أنها تمول محلياً ولكنها تتطلب أساساً نفس كمية الوقت الذى تفرضه البرامج المعمولة فيدرالياً .

واللجان الاستشارية المؤلفة من ممثلين لأصحاب العمل والعمال ، هى أجزاء جوهرية لآى برنامج مهنى يتسم بطابع الكفائية . فمثل هذه

اللجان تضمن أن البرامج تتطابق مع الإمكانيات المتاحة للعمل في المجتمع المحلي أو المنطقة .

وفي الحكم على البند ع ، فقد كان نصب عيني ليس فقط برامج الأولاد في « الورش » والمختبرات ، وفي حالات قليلة البرامج الزراعية ، وإنما أيضاً العمل الذي يهيئ للبنات في أعمال السكرتيرية والتدريب المكتبي . وقد يبدو هذا العمل ، في عين الملاحظ الخارجي ، لا يقل مهنية عن تنمية المهارات في الورش التي تهيئ الأولاد . ولكن ، في الاصطلاح الحديث يسمى تدريب البنات لكي يصبحن ناسخات وسكرتيرات وكاتبات في الدواوين والمكاتب وعاملات على الآلة الكاتبة أو الحاسبة ، « برنامجاً تجارياً » أو تدريباً على إدارة الأعمال ، ولكي تصبح البنات سكرتيرة ناجحة ، فزام عليها أن تنجح في المقررات اللازمة بتقديرات ممتازة لفترة لا تقل عن عامين على الأقل . ويشترط أن تكون قد أتمت مقرأ في النسخ على الآلة الكاتبة قبل ذلك . وبالنسبة للاتي لا تتوافر فيهن المقدرة المطلوبة لإتقان أعمال السكرتيرية (وهذه تتطلب مقدرة عقلية فوق المتوسط) فإن مقررات في النسخ على الآلة الكاتبة وشغل الآلات الكتابية قد تهيئ برنامجاً اختيارياً مجدياً .

وفي كثير من المدارس ، وجد أن الذين يأخذون مقررات مهنية كانوا يدرسون الانجليزية والدراسات الاجتماعية مع كل الطلاب الآخرين ، وكانوا يشاركون انطلاب الآخرين أيضاً في الخبرة الاجتماعية في أسرة الفصل ، ويشتركون في المناشط الاجتماعية والرياضية المعتادة للدرسة .

وفي المدارس التي تدير برامج مهنية طبية ، وجد أن إدارة المدرسة وضباط التوجيه لا يعاملون هذه البرامج على اعتبار أنها «مستودعات للعمامة» يلقي فيها بأصحاب المقدرة الأكاديمية المنخفضة ، فلقد كانت هذه البرامج المهنية تضم أولاداً ذوي مقدرة أكاديمية متوسطة على الأقل ، وكان المتخلفون في القراءة يستبعدون من الورش ، التي تعلم فيها الحرف التي تتطلب مهارة وحذقاً .

ولقد علت أمام البند ه علامة زائد في حالة ما يتوافر في المدرسة برنامج خبرة عملي منظم كجزء من برنامج الطالب في المرحلة الثانوية. إما بالتمويل الفيدرالي وإما على أساس مشابه قوامه نصف الوقت في المدرسة ونصف الوقت في العمل أو الوظيفة ، ولكنه ممول محلياً .

وبموجب هذه البرامج ، فإن الطلاب في الصفين الحادي عشر والثاني عشر كانوا يلحقون بوظائف (ذات طبيعة توزيعية متنوعة. متنقلة ، إذا كان البرنامج ممولاً باعتمادات فيدرالية) تشغلهم لمدة نصف يوم ويأخذون لقاءها أجوراً .

وكانوا يدرسون على الأقل مقررأ أكاديمياً مرتبطاً بهذه الأعمال. في كل فصل دراسي كجزء من عملهم المدرسي النظامي .

وثمة منسق البرنامج كان مسؤولاً عادة عن تدبير الفرص للعمل في المجتمع المحلي وربط برنامج الطالب المدرسي بالعمل أو الوظيفة . ومن أراد مزيداً من التفصيل والإعلام عن البرامج المهنية وبرامج الخبرة العملية الميدانية فسيجدونها في الملحق ح .

أما البند ٦ فقد وضعنا أمامه علامة زائد عندما تتوافر في المدرسة تدابير لتعليم أولئك الطلاب الذين تقل مقدرتهم القرائية عن زملائهم بالفصل صفوفاً عديدة .

وهذه التدابير الخاصة كانت تتفاوت كما وكيفاً من مدرسة لأخرى ، واسكنها في جوهرها كانت تتلخص في إيجاد معلمين مخلصين وفاقين ممن يكرسون أنفسهم للعمل مع هذه الفئة ، وتهيئة تعليم في المواد الإجبارية مختلفاً في طبيعته بعض الشيء عن التعليم الذى يعطى لبقية الطلاب .

وفي بعض الحالات . كانت تتخذ خطوات لتوجيه البرنامج المهنى للقارىء المتخلف نحو عمل مهنى بسيط يتناسب مع قدرته المحدودة .

على أن تحسّن القدرة القرائية لتلك الفئة ، كان يلحق طبعاً ، اهتماماً بالغا ، وكانت المدرسة تدبر وسائل القراءة العلاجية .

ومع ذلك ، فى رأى أولئك المنغمسين فى تلك المهمة البيداغوجية الصعبة ، فإنه أمر صعب المنال جداً ، حتى عند توافر أحسن تعليم متاح ؛ أن يتسنى رفع المستوى القرائى لهؤلاء الطلاب أكثر من صفين ، وأن عدداً قليلاً فقط هم الذين يستطيعون بلوغ درجة من الكفاية تمكنهم من الانخراط فى سلك الفصول العادية فى فصول اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية بعد ذلك فى شوط دراستهم الثانوية .

والبند ٧ (تدابير خاصة لاستحثاث الممتازين) وضعنا أمامه علامة زائد عندما وجدنا أن المدرسة تهيب تدابير تثقيفية خاصة أو

تعطى على الأقل مقررأ واحداً من طراز الوضع المتقدم فى الصف الثانى عشر .

ولابد أن يكون هذا المقرر قد تم تفصيله ووصله ببرنامج أحد المعاهد العليا على نحو ما . ولم يكن من اللازم تنظيم هذا البرنامج تحت حمى برنامج الوضع المتقدم .

والبند ٨ (التعليم الخاص فى تنمية المهارات القرائية) يبين هل لدى المدرسة برنامج قراءة ارتقائى ، وهو تجديد ظفر بإعجابى وتقديرى فى بعض المدارس التى زرتها .

وكانت المدرسة تستحق علامة زائد أمام هذا البند إذا كان البرنامج منظماً على أساس طوعى ، وإذا كان الموجهون ناجحين فى إثارة شغف الطلاب النجباء بالبرنامج ، وإذا كانت الوسائل اللازمة فى متناول الطلاب .

والبند ٩ (الدراسة الصيفية المنتظمة) لا تتطلب إلا تعليقاً موجزاً . بحيث كانت الدراسات الصيفية توجد لأغراض علاج أسقام التحصيل الدراسى فقط وليس من أجل المزيد من الدراسة المتقدمة ، فلم أضع علامة زائد أمام المدرسة .

والبند العاشر (البرامج الفردية) يبين ما انتهت إليه فيما يتعلق بتنظيم المنهج . والحيز المتروك على يياض فى الجدول يدل على أن المدرسة موضوع البحث بها برامج محددة موسومة بعلامات مميزة على غرار الإعداد للكلية ، التجارى ، العام ، والمهنى .

وفي مثل هذه المدارس يلتحق الطالب بأحد هذه البرامج في الصف التاسع أو العاشر . واختياره لما يكون معروفا لدى الجميع في المدرسة . وعلى الرغم من أن المقررات الاختيارية مسموح بها فإن نخط المقررات يمنح إلى أن يتخذ طابع البرامج ، فالبرنامج هو الذى يحدد النمط ، وخصوصاً بالنسبة لأولئك الذين يختارون برنامج الإعداد للكلية .

والمدارس التى أشرنا أمامها بأن بها برامج تراعى الفروق الفردية هى المدارس التى يحدد فيها كل طالب ، بموثة الموجه ، برنامج الاختيارى الخاص به سنة وراء الأخرى . وقد تكون هنا برامج مقترحة تقابل الاهتمامات المهنية المختلفة ، ولأن الجود الموجود فى النوع الآخر من المدارس لا وجود له . وبالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب أقل وعياً فيما بينهم من فروق ، طبقاً لاهتمامهم وقدراتهم ، مما هى الحال فى المدارس ذات البرامج المحدودة أو المسالك المنفصلة .

والبند ١١ (اليوم الدراسى المنظم إلى سبع فترات تعليمية أو أكثر) يشير إلى الطريقة التى ينظم بها برنامج المدرسة ، وهو موضوع مثار خلاف وجدل بين القائمين على أمر المدارس .

والجيز المتروك على بياض يشير إلى يوم دراسى من ست حصص . وفى المدارس التى ذرتها كان العدد المسأوف للحصص الدرامية فى اليوم الواحد يتفاوت ما بين ست ، بما فى ذلك الحصص المخصصة للمقررات الإيجابية مثل التربية البدنية والتدريب على قيادة السيارات ، وبين ثمان تضاف إليها حصّة أخرى لهذه المقررات غير الأكاديمية . أما طول كل حصّة فيتفاوت من ٤٠ إلى ٦٠ دقيقة . وفى المدارس التى تقصر فيها

مدة الحصص ، فإن حصص الدروس العملية في المختبرات وحصص الفنون التطبيقية كانت تنظم على أساس فترة موصولة تتكون من حصتين متلاحقتين .

والبند ١٢ يسجل الحقائق الأساسية عن التوجيه في المدارس التي زرتها . وفي الحالات التي لم أجد فيها أى ضباط للتوجيه مطلقاً ، أو إذا كان هناك موجه واحد يعمل طول الوقت لعدد من الطلاب كبير جداً بحيث يجعل إمكان فعالية العمل ضئيلاً جداً ، أو إذا بدا لي أن الموجهين كانوا عديمي الخبرة أو مفتقرين إلى التدريب ، ففي هذه الحالات جميعاً كنت أترك البند ١٥ أبيض . ولم أحاول في هذا البند أن أصدر حكماً على فعالية خدمة التوجيه في تسيير دفعة الطالب في البرنامج الذي يصلح له على أحسن نحو تتيحه له قدرته ، كما تدل على ذلك الاختبارات ونظريات التحصيل في المقررات . ولأنه لا امر بالغ الصعوبة ، بدون استقصاء شامل يحيط لا يترك صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها ، أن يصدر المرء مثل ذلك الحكم بالقياس إلى البرامج الاختيارية غير الأكاديمية .

أما البنود الثلاثة التالية (١٣ ، ١٤ ، ١٥ : الروح المعنوية العالية للطلاب ، وأسر الفصول الفعالة ، والتفاعل الاجتماعي الطيب) فهذه كلها يمكن اعتبارها معاً .

والحصول على بيئة أحكم بمقتضاها على الروح المعنوية للطلاب (البند ١٣) فقد كان على أن أعتمد إلى حد كبير على إجابات الطلاب عن أسئلتى وعلى آراء الموجهين وضباط الإدارة ، وإن كانت طبيعة

تنظيم المدرسة أيضاً من الأهمية بمكان . وكما هو الشأن في البندين ١ ، ٢ ، فإن حكمي كان من الممكن أن يكون مختلفاً لو أنني مكثت في المدرسة مدة أطول .

ونفس هذا الاعتبار ينسحب على البند ١٥ (التفاعل الاجتماعي الفعال) .

على أن التقرير الخاص بوجود أو غياب أسر فصول جيدة التنظيم (البند ١٤) هو بالضرورة تقرير موضوعي من واقع الحال .

وفي بعض المدارس لم تكن هناك أسر مدرسية ، أو كانت تستعمل فقط كمجرد وسائل لإذاعة تعليمات وبيانات الإدارة على الملأ من الطلاب كل يوم .

ولقد اختلفت آراء النظار ومدبري المدارس بالقياس إلى فعالية الأسر المدرسية اختلافٌ يبنياً ، وتفاوتت في تقديرها تفاوتاً بعيداً . بيد أنني تأثرت بروعة النظام في عدد قليل من المدارس نسقت فيها أسرات الفصول على نحو يكفل وقتاً كافياً لعمل مجلس الطلبة .

وفي هذه المدارس ، كان ينتخب ممثل أو اثنان من كل أسرة فصل لعضوية مجلس الأسرة ، وكان الممثلون مسئولين مسئولية مباشرة أمام « دائرتهم الانتخابية » بحيث يحيطونها علناً أولاً فأولاً بما يجري في مجلس الطلبة ، ويحملون إلى مجلس الطلبة رأي « الدائرة » ورغبتها .

وأسر الفصول الفعالة التي يشير إليها تقريرى هي التي تتألف من

مجموعات غير متجانسة ، بمعنى أنها تتكون من طلاب يختلفون في القدرة ، ويتفاوتون في السن ، وبرامجهم الاختيارية مختلفة ، ولكن تضمهم أسرة واحدة .

وكانت نفس جماعة أسرة الفصل تستمر معاً لمدة ثلاث أو أربع سنوات ، وذلك لتنمية الإحساس بالصدقة الحيمة والود الوثيق بين الطلاب .

ولقد وجدت مدارس ، حيث عززت أحكام الطلاب بالنسبة لأهمية ومغزى أسرة الفصل ، ماسبق أن عبر لي ناظر المدرسة عنه بشأن أهمية هذه الناحية من عمل المدرسة ووظيفتها في المجتمع .

وكون هناك دائماً سبيل أخرى لتنمية روح التفاهم بين الطلاب ، أمر واضح من مقارنة البندين ١٤ ، ١٥ . فتمه عدد من المدارس التي زرتها شاعت فيها روح التفاهم والود في ظل تفاعل اجتماعي فعال بين الطلاب ، على الرغم من أنها إما لم تكن لديها أسر فصول . وإما أن أسر الفصول الموجودة بها لم تكن منظمة تنظيمياً جيداً .

والسبل الأخرى لتنمية روح الفهم والود بين الفئات المختلفة المتنوعة من الطلاب ، تشمل طبعاً الاشتراك في برنامج الزينة البدنية والعمل في الأنواع المختلفة المتعددة من النوادي المدرسية .

وكل المدارس التي زرتها تقريباً ، كانت تضم سلسلة متقنة من النوادي ، ولكن رأى المعلمين والمديرين والطلاب كان يتفاوت من مدرسة لأخرى ، بالقياس إلى جدوى ونجاح وفعالية هذه النشاط .

والبندان ١٦ و ١٧ يوجزان قائمة الجرد الأكاديمي التي حصلنا عليها من المدارس موضوع البحث . وكما سلفت الإشارة في سياق سابق من هذا التقرير ، فإن الغرض من قائمة الجرد هو الإجابة عن أسئلة لم يتسن لأحد في المدارس أن يجيب عنها إلا بشكل عام جداً لا ينفع غلة . فالتى الذى أردت استقصاءه كان معرفة هل الطلاب القادرون يختارون المقررات التي تتطلب كدأً وجهداً .

ولقد حصلنا من المدارس المدينة بالمحقق على بطاقات برامج البنين والبنات في الحصة والعشرين في المائة الأعلى من فصل التخرج لسنة ١٩٥٧ (بدون طبعا ذكر أسماء الطلاب ولكن مع تحديد الجنس ذكر أكان أو أنثى) . ولقد وضعت المدرسة على كل بطاقة أى نوع من الاختبار استخدم وكذلك الدرجة المعطاة . ومن هذه النسبة من الحصة والعشرين في المائة الأعلى اخترنا الحصة عشر في المائة الأولى من الطلاب مستعينين في هذا الغرض بدرجة الاختبار المدونة ، ولقد استخدمت المدارس المختلفة اختبارات مختلفة ، ولكن كل الاختبارات كانت من النوع المسمى باختبارات الجدارة الدراسية ، أو باختبارات القدرة ، ، وهي اختبارات تستهدف قياس قدرة الطالب على معالجة الدراسات الأكاديمية .

واعتقد أنه من دواعي الإنصاف أن يقال إن ثمة احتمالاً قوياً أن عدداً قليلاً -- إن لم يكن لا أحد مطلقاً -- من أولئك الذين وضعناهم ضمن الحصة عشر في المائة كانوا طلاباً ذوى مقدرة متوسطة لحسب .

ومن جهة أخرى ، فمن المحتمل جداً أن نكون قد أغفلنا عدداً من الطلاب النجباء في تحديد قسماً من نسبة الحصة عشر في المائة .

وبعض المدارس وضعت التقديرات على البرامج التي أرسلت إلينا ، وهذه التقديرات توىء إلى أن أعضاء الفئة التي اتقيناها كانوا في واقع الأمر قادرين على معالجة الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية ، حيث إن التقديرات كانت كقاعدة لاخرج عن ممتاز وجيد جداً . ومن ثم مضينا إلى فحص برامج كل من هؤلاء الطلاب على حدة ، والنتائج مبنوة بالتفصيل في الملحق ث .

وسيلاحظ القارئ أننا ضمنا لالبرامج الاختيارية لحسب ، ولكن أيضاً البرامج الإلجارية التي تفرضها المنطقة التعليمية أو الولاية .

ومعظم المدارس كانت تطالب بأربع سنوات في الانجليزية لكل الطلاب .

وفي البعض الآخر كان الطلاب يطالبون بدراسة الإنجليزية لمدة ثلاث سنوات على الأقل .

وعما لا ريب فيه ، أن المرء ليتساءل في حكمة أى برنامج يحذف السنة الرابعة من اللغة الانجليزية للطلاب القادرين . فنتيجة هذا الحذف لا بد وأن تكون خطيرة ، وخصوصاً بالنفاس إلى تنمية مهارة الكتابة .

وعلى الرغم من أنه في معظم المدارس وجد أن الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً درسوا المواد الاجتماعية لثلاث سنوات ، إلا أنه كان هناك عدد من الاستثناءات من تلك القاعدة . ولقد وجدت أربع مدارس فقط حيث يدرس معظم الطلاب بنين وبنات من الموهوبين أكاديمياً المواد الاجتماعية أربع سنوات سوياً .

وفي ثلاثة أرباع المدارس التي تدارها تقريرى ، فإن أغلبية عظمى من الطلاب الموهوبين أكاديمياً كانوا يدرسون اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية بمقدار يبلغ في مجموعه سبع سنوات ، بواقع مقرر واحد في السنة .

على أن المرء لا يستطيع أن ينتهى من ذلك طبعاً ، إلى أنه في ثلاثة أرباع ، الآلاف من المدارس الثانوية الجامعة ذات الحجم الكفى في الولايات المتحدة الأمريكية فإن وضعاً مرضياً نظيراً لذلك يسود .

فإذا ارتأى المرء أن الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً ، على الأقل يجب أن يدرسوا مقررأ واسماً يحفز قدرتهم وينهضها إلى أقصى ما فيها من وسع ، فإن سبعة عشر أو ثمانية عشر مقررأ دراسياً سنوياً للواد الأكاديمية ، هو المقدار الذى يبدو مرغوباً فيه ، مثلاً سبع سنوات في اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية ، وسبع سنوات للرياضيات والعلوم ، وأربع سنوات لدراسة لغة أجنبية .

ونظرة إلى المدارس أ ، ب ، ت ، ث ، ج ، خ ، د ، ض ، ع ، ترىنا أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً فيها قد اختاروا برنامجاً قوامه سبع عشرة مادة أكاديمية أو أكثر في السنة لمدة أربع سنوات .

ومن الطريف أن نلاحظ أن اختيار الفن والموسيقى (وهما مادتان لا تطلبان واجبات منزلية كقادة ، ومن ثم فهما مادتان لم أضعهما كمواد أكاديمية) كان عالياً حتى في المدرسة ذات قائمة الجرد الأكاديمي .

الواسعة المجال (المدرسة ت) في حين أنه في المدرسة ك ، التي قائمة الجرد الأكاديمي الأولاد بها كانت لا ترضى إلى أقصى درجة ، فإن اختيار الفن والموسيقى كان طفيفاً جداً .

وفي هذا السياق يجدر بي أن أذكر التمازج ليرجع ثانية إلى ما قيل في الصفحات السابقة بالقياس إلى ما انتهى إليه بحثنا الخاص بالبند ١١ (فترات اليوم الدراسي) . ذلك أن النسبة الصغيرة نسبياً للأولاد الموهوبين أكاديمياً الذين يختارون عامين من الموسيقى والفن في المدارس د ، ص ، ظ ، ف ، ك قد تعزى جزئياً إلى حقيقة أنه يوجد في هذه المدارس يوم دراسي مقسم إلى ست حصص .

ولعل الذين يعينهم بصفة مباشرة أمر تقرير سياسة ، أو تسيير دقة إدارة المدارس الثانوية يرغبون في التمعن في الجدول (١) بخبرة فاحصة مدققة بصفة خاصة .

فالعوامل اللازمة التي سردها من قبل بالقياس إلى سلامة الأحكام التي تنطق بها بعض البنود ، ينبغي أن توضع نصب العين . وحتى مع التجاوز عن الأمور غير المحققة والتي تفتقر إلى التثبت ، فقد كنت مهتماً بمعرفة هل ثمة تضاد بين تلك السبل والأنماط من التنظيم التي اعتبرتها مرضية وكافية وبين حقيقة كون المدرسة تبتدى قائمة جرد أكاديمي مرضية كافية (البندان ١٦ د ، ١٧ د — على الأقل ١٧ مادة أكاديمية كاملة) .

وعلاوة على ذلك فقد كنت توافاً لمعرفة العلاقة بين عدد معين من البنود الخمسة عشر الأولى في الجدول ١ بعضها ببعض .

فثلاً ، من الجلي جداً ، باستثناء المدرسة ش ، أنه يبدو وجود تفاعل اجتماعي كاف بين جميع الطلاب (البند ١٥) في جميع المدارس التي وجدنا بها أسر فصول منظمة .

ويُفسر حجم المدرسة الصغير وتجانس هيئة الطلاب الوضع في المدرسة ض .

أما الحالات الأخرى فهي بينات ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك ، على أن بعض الطرائق الأخرى إلى جانب الأسر المدرسية قد تكون فعالة في الدفع قدماً بروح الفهم بين الطلاب ذرى الاتجاهات المهنية المختلفة . وعلاوة على ذلك ينبغي ألا يغيب عن بالنا أن البند ١٥ يقيس جماع القوة التي تولدها المدرسة لأجل التكامل الاجتماعي ، وجماع القوى في المجتمع المحلي التي تعمل في الاتجاه المضاد .

وإنه لأمر يحافى الإنصاف أن تقارن بين مدرستين في هذا الصدد دون أن نلم إلاماً كبيراً بالتركيب الطبقي الاقتصادي والاجتماعي للمجتمعات المحلية موضوع المقارنة .

وقد يبدو لأول وهلة إنه إذا كان البند ٧ (تحفيز الأذكياء) موضع رضا ، فإن معنى ذلك أن قِئمة الجرد الأكاديمي لا بد وأن تكون كافية وإفية . ولكن هذا الاستنتاج لا يتبع ذلك بالضرورة والحتم .

ففي البند ٧ ، ينصبّ تقريرى على بعض السبل المميئة التي تستثير بها المدرسة حوافز الذؤابة العليا من الطلاب الذين يحتلون نسبة الاثنتين أو الثلاثة في المائة من هيئة الطلاب ، وهى الفئة التي يشار إليها غالباً بفئة ذوى الذكاء الحارق أو الموهبة الجبارة .

ولقد وجد زاد تعليمي كاف واف في عدد من المدارس التي أظهرت قائمة جرد أكاديمية غير كافية ولا وافية ، مثل المدرسة ق والمدرسة ك . ومن الجلي أن الاهتمام برعاية فئة الذؤابة العليا لا تضمن أوتوما تيكيأ أن كل المؤهوبين أكاديمياً سوف يحفزون على اختيار برنامج كامل تام . وبما يقال أحياناً أنه لا توجد مدرسة تستطيع أن تهتم بكل المؤهوبين أكاديمياً وأولئك الذين يقعون على الطرف المضاد من المطياف الدرامى .

على أن مقارنة البند ٦ (تدابير خاصة للقارى المتخلف) بالبند ٧ (تدابير خاصة لتحفيز الأذكاء) تدل على أن ذلك لم يكن هو واقع الحال في عدد من المدارس التي زرتها (لاحظ المدارس ت ، ث ، ح ، ذ ، ز ، س ، ش ، ك) .

وحقيقة كون المدرسة ت تملك قائمة جرد أكاديمية على درجة عالية من السكفاية ، ومع ذلك فبرامجها منفصلة على نحو محدد بات (فراغ أبيض بالنسبة للبند ١٠) قد تؤخذ بمثابة بينة على أن المؤهوبين أكاديمياً لن يختاروا برنامجاً كاملاً إلا إذا وضعوا في برنامج أكاديمى صارم أو ساروا على درب البرنامج الإعدادى الكلية دون سواه . ولكن البيانات الخاصة بالمدرسة أ ، والمدرسة ب ، تومى إلى أن هذا الاستنتاج لا يصيب دائماً .

وعلاوة على ذلك ، فن الواضح جداً أنه في عدد من المدارس الأخرى التي تتوافر فيها برامج مفردة (على غرار المدارس ث ، ج ؛

ح ، خ ، د) فإن تغييراً طفيفاً كان من الممكن أن يضع هذه المدارس في نفس الفئة مثل المدرستين أ ب . وأنا واثق أنه كان من الممكن إحداث هذا التغيير ، إذا كانت إدارة المدرسة والموجهون قد أكدوا أهمية دراسة لغة أجنبية واحدة لمدة على الأقل أربعة أعوام .

وبما هو جدير بالتسجيل وطريف حقاً ، أنه في تسع مدارس من التي فحصناها ، فإن خمسين في المائة أو أكثر من الأولاد الموهوبين أكاديمياً أخذوا سبع عشرة مادة أكاديمية في أربع سنوات ، وفي عشر مدارس وجدنا عدداً قليلاً ، على الأقل ، قد أخذ تسع عشرة مادة أكاديمية .

وهذه الأرقام توميء إلى أن التوصية التاسعة ، فيما يتعلق بعدد المقررات التي تتطلب مذاكرة في البيت ، توصية ممكنة التنفيذ جداً حيث إنها تتطابق مع ما وجدت في بعض المدارس .

وحقاً ، في وسع المرء أن يستنتج من فحص هذه الجداول أنه ليس ثمة سبب يدعو إلى عدم حصول مدرسة معينة على علامة زائدة أمام البنود من ١ إلى ١٥ ، وإلى عدم ظهور علامات زائد أمام البندين ١٦ ، ١٧ ، (قائمة الجرد الأكاديمي) بنفس التكرار لكل المدارس قاطبة مثل المدارس أ ، ب ، ت .

الملحق ث :

قوائم الجرد الأكاديمي لاثنتين وعشرين مدرسة ثانوية جامعة
الجدولان ث ١ ، ث ٢ يعطيان البيانات التفصيلية المستقاة من قوائم
الجرد الأكاديمي لاثنتين والعشرين مدرسة الواردة في الجدول (١) .
والبندان ١٦ و ١٧ في الجدول ١ هما بمثابة موجز للبيانات
التفصيلية في الجدولين ث ١ ، ث ٢ اللذين سيظهران في الجزء التالي .
وكما هو مشروح في الملحق د ، فإن قائمة الجرد الأكاديمي ينبغي أن
تبنى على نتائج اختبارات الكفاية الدراسية المعطاة في الصفوف ٧، ٨، ٩،
ثم إن فئة خمسة عشر في المائة المتفوقين ينبغي أن تختار على أساس معيار
قومي .

ولقد أعطيت الاختبارات في الصفوف العليا في عدد من المدارس ،
وبقدر ما تجنح هذه المسألة إلى إدخال عامل معقد في التقدير ، فقد تكون
بعض قوائم الجرد مغلوطة .

ولقد استعملت مختلف المدارس ، اختبارات مختلفة ، ولكننا
نعتقد أننا استطعنا أن نربطها جميعاً بمعيار قومي شامل .

وتتألف اختبارات الفئة الدنيا من خمسة عشر في المائة التي أوجزت
بإيجاز في الجداول ، كانت حوالي ١١٥ على مقياس يحدد المعيار
القومي بمائة .

ونظراً لأن معدل نسبة الذكاء للطلاب في كل المدارس التي استقينا

منها البيانات: كل منقشاً تقريباً (١٠٠ إلى ١٠٦) ، فإن نسبة الخمسة عشر في المائة الذين هم في القمة من فصل التخرج ، كما قاستها اختبارات الكفاية في كل المدرسة . يمكن مقارنتها بعضها ببعض .

وحيث إننا طلبنا من كل مدرسة برامج البنين والبنات الذين هم في فئة الخمسة والعشرين في المائة العليا على أساس أحد اختبارات الكفاية أو الذكاء ، فقد أصبح تحت تصرفنا مقدار كبير من البيانات بالإضافة إلى تلك الواردة بالجدول . ولقد دلت معاينة برامج أولئك الذين حصلوا على درجات في الاختبارات تنحرف بهم قليلاً جداً خارج فئة الخمسة عشر في المائة ، على اختلاف طفيف من نمط المقررات التي تختارها فئة الخمسة عشر في المائة العليا من المدرسة موضوع البحث .

وهذا التشابه هو ما يتوقعه المرء طبعاً ؛ إذ لا يوجد حد فاصل قاطع بين أولئك الذين حددتهم بوصف الموهوبين أكاديمياً وبين أولئك الذين يقولون عنهم قدرة — بعض الشيء . كما تقيسها درجات الاختبار

فالخمس والعشرون في المائة العليا تنجح إلى اختبار نفس البرنامج تقريباً مثل الخمسة عشر في المائة الأعلى في مدرسة ما ، ولكن كلما قل المرء إلى الطلاب الحاصلين على درجات أقل فأقل ، فإنه يجد أن البرامج تنجح إلى أن تصبح أقل صرامة .

وحيث إن الاختبارات ليست معصومة ولا منزومة عن الخطأ أو الزلل ، ولا يمكن أن تبلغ حد السكّال ، فما لا ريب فيه أن كانت

الجدول ١ : ملخص نتائج الجرد الأكاديمي - بين (X)

المدارس	مجموع الدرجات الوحدية أكاديمياً في الفصل	سنوات الرياضيات	سنوات العلوم			سنوات مجموعة الرياضة والعلوم				سنوات اللغة الإعجمية	سنوات مجموعة اللغة الإعجمية			سنوات مجموعة اللغة الإعجمية والمواد الاجتماعية			سنوات اللغات الأجنبية		سنوات التقنية والوسائط	مجموع المواد الأكاديمية				
			٤	٣	٢	٤	٣	٢	١		٤	٣	٢	٤	٣	٢	٤	٣		١٩	١٨	١٧	١٦	١٥
١	٧	١٥ ١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٤٥ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٠٠	١٥ ١٠٠ ١٠٠	١٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	١٥ ١٠٠ ١٠٠	١٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	١٩	١٨	١٧	١٦	١٥
٢	٣٠	٦ ٩٥	٦ ٩٥	٦ ٩٥	٦ ٩٥	٦ ٩٥	٦ ٩٥	٦ ٩٥	٦ ٩٥	١٠٠	٢٠ ٥٠ ١٠٠	٢٠ ٥٠ ١٠٠	١٠٠	٢٠ ٥٠ ١٠٠	٢٠ ٥٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٧٠	٦٥	٦٥	٦٥	٦٥
٣	٥٣	٥٥ ٨٥	٥٥ ٨٥	٥٥ ٨٥	٥٥ ٨٥	٥٥ ٨٥	٥٥ ٨٥	٥٥ ٨٥	٥٥ ٨٥	١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥
٤	٢٥	٦٥ ٩٠	٦٥ ٩٠	٦٥ ٩٠	٦٥ ٩٠	٦٥ ٩٠	٦٥ ٩٠	٦٥ ٩٠	٦٥ ٩٠	١٠٠	٥ ٩٠ ١٠٠	٥ ٩٠ ١٠٠	١٠٠	٥ ٩٠ ١٠٠	٥ ٩٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
٥	١٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠	١٠ ٢٠ ١٠٠	١٠ ٢٠ ١٠٠	١٠٠	١٠ ٢٠ ١٠٠	١٠ ٢٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
٦	٢٨	٥٥ ٧٠	٥٥ ٧٠	٥٥ ٧٠	٥٥ ٧٠	٥٥ ٧٠	٥٥ ٧٠	٥٥ ٧٠	٥٥ ٧٠	١٠٠	٢٠ ١٠٠ ١٠٠	٢٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٢٠ ١٠٠ ١٠٠	٢٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨
٧	٧	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٧	٧	٧	٧	٧
٨	١٢	٩٠ ١٠٠	٩٠ ١٠٠	٩٠ ١٠٠	٩٠ ١٠٠	٩٠ ١٠٠	٩٠ ١٠٠	٩٠ ١٠٠	٩٠ ١٠٠	١٠٠	٦٠ ١٠٠ ١٠٠	٦٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٦٠ ١٠٠ ١٠٠	٦٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢
٩	٣٢	٧٥ ٩٥	٧٥ ٩٥	٧٥ ٩٥	٧٥ ٩٥	٧٥ ٩٥	٧٥ ٩٥	٧٥ ٩٥	٧٥ ٩٥	١٠٠	١٠ ٥٥ ١٠٠	١٠ ٥٥ ١٠٠	١٠٠	١٠ ٥٥ ١٠٠	١٠ ٥٥ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢
١٠	٢٥	٦٠ ٩٠	٦٠ ٩٠	٦٠ ٩٠	٦٠ ٩٠	٦٠ ٩٠	٦٠ ٩٠	٦٠ ٩٠	٦٠ ٩٠	١٠٠	٥٠ ١٠٠ ١٠٠	٥٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٥٠ ١٠٠ ١٠٠	٥٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
١١	٢٦	٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠	١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٦	٢٦	٢٦	٢٦	٢٦
١٢	٣٥	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	١٠٠	٢٠ ٧٠ ١٠٠	٢٠ ٧٠ ١٠٠	١٠٠	٢٠ ٧٠ ١٠٠	٢٠ ٧٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
١٣	٤٠	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	١٠٠	١٠ ٩٥ ١٠٠	١٠ ٩٥ ١٠٠	١٠٠	١٠ ٩٥ ١٠٠	١٠ ٩٥ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠
١٤	٤٨	٦٠ ٨٥	٦٠ ٨٥	٦٠ ٨٥	٦٠ ٨٥	٦٠ ٨٥	٦٠ ٨٥	٦٠ ٨٥	٦٠ ٨٥	١٠٠	٢٥ ٨٠ ١٠٠	٢٥ ٨٠ ١٠٠	١٠٠	٢٥ ٨٠ ١٠٠	٢٥ ٨٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٤٨	٤٨	٤٨	٤٨	٤٨
١٥	٦	٣٥ ٨٥	٣٥ ٨٥	٣٥ ٨٥	٣٥ ٨٥	٣٥ ٨٥	٣٥ ٨٥	٣٥ ٨٥	٣٥ ٨٥	١٠٠	١٠ ٩٠ ١٠٠	١٠ ٩٠ ١٠٠	١٠٠	١٠ ٩٠ ١٠٠	١٠ ٩٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٦	٦	٦	٦	٦
١٦	١٢	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	٦٠ ٦٥	١٠٠	١٥ ٥٥ ١٠٠	١٥ ٥٥ ١٠٠	١٠٠	١٥ ٥٥ ١٠٠	١٥ ٥٥ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢
١٧	١٤	٧٠ ٩٥	٧٠ ٩٥	٧٠ ٩٥	٧٠ ٩٥	٧٠ ٩٥	٧٠ ٩٥	٧٠ ٩٥	٧٠ ٩٥	١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	٣٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤
١٨	٢٠	٨٥ ٨٥	٨٥ ٨٥	٨٥ ٨٥	٨٥ ٨٥	٨٥ ٨٥	٨٥ ٨٥	٨٥ ٨٥	٨٥ ٨٥	١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠
١٩	٢٠	٩٠ ٩٠	٩٠ ٩٠	٩٠ ٩٠	٩٠ ٩٠	٩٠ ٩٠	٩٠ ٩٠	٩٠ ٩٠	٩٠ ٩٠	١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	٢٥ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠
٢٠	٢٩	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	٨٠ ٩٠	١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٩	٢٩	٢٩	٢٩	٢٩
٢١	٢٨	٣٥ ٥٥	٣٥ ٥٥	٣٥ ٥٥	٣٥ ٥٥	٣٥ ٥٥	٣٥ ٥٥	٣٥ ٥٥	٣٥ ٥٥	١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨
٢٢	٤٧	٤٥ ٦٥	٤٥ ٦٥	٤٥ ٦٥	٤٥ ٦٥	٤٥ ٦٥	٤٥ ٦٥	٤٥ ٦٥	٤٥ ٦٥	١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	٢٠ ٣٠ ١٠٠	١٠٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	٧٠ ٧٠ ٧٠	١٥ ١٠٠	٤٧	٤٧	٤٧	٤٧	٤٧

(X) الأعداد بين القوسين أ كاريياً . كل الأعداد جرت إلى أقرب عشرة في المئ

الجدول ٢ : ملخص قائمة المبرد الأكاديمي - بنات (X)

المدرسة	مجموع البنات الأكاديمي في الصف	سنوات الرياضيات	سنوات العلوم	سنوات مجموعة الرياضة والعلوم	سنوات اللغة الانجليزية	سنوات اللغات الاجتماعية والوحدات الاجتماعية	سنوات مجموعة اللغة الاجتماعية والوحدات الاجتماعية	سنوات لغات الأجنبية	سنوات الفن أو الموسيقى	مجموع المواد الأكاديمية				
		٤	٣	٢	١	٤	٣	٢	١	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩
أ	٧	—	٨٥	١٠٠	٧٠	١٥	—	١٠٠	٨٥	٨٥	٨٥	٥٥	٣٠	١٥
ب	٢٦	١٥	٧٠	١٥	—	١٥	—	١٠٠	٩٥	٩٥	٩٠	٦٠	٣٥	١٥
ث	٦١	٨٠	٢٠	٨٠	٢٥	٧٥	٨٠	٣٥	١٠٠	٨٠	٨٠	٨٠	٧٥	٥٠
ث	٣٣	٦٠	٩٥	٨٠	٥٠	٧٠	٥٠	٢٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
ج	١٧	٣٥	٣٥	٣٥	٨٠	٢٥	٦٠	٤٠	١٠٠	١٠٠	٩٥	٨٠	٨٠	١٠
د	٦٢	٣٠	٥٠	٣٠	٥٠	٤٥	١٥	٥	١٠٠	١٠٠	٩٥	٦٠	٣٥	٥
هـ	٢١	٦٠	٨٥	٢٥	٦٠	١٠	٣٠	٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٥
و	٤٨	٤٠	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥
ز	٣٢	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
ح	٣٩	٤٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠
ط	٣٤	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠
ي	٢٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
١	٢١	١٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥
٢	٣٤	١٠	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
٣	٥	٤٠	١٠٠	٤٠	١٠٠	٤٠	١٠٠	٤٠	١٠٠	٤٠	١٠٠	٤٠	١٠٠	٤٠
٤	٥	—	٦٠	—	٦٠	—	٦٠	—	٦٠	—	٦٠	—	٦٠	—
٥	٢٥	٥	١٥	٥	١٥	٥	١٥	٥	١٥	٥	١٥	٥	١٥	٥
٦	٤٠	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠	٨٥	١٠
٧	٣٧	١٥	٦٠	١٥	٦٠	١٥	٦٠	١٥	٦٠	١٥	٦٠	١٥	٦٠	١٥
٨	٤٢	٥٠	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
٩	٣٢	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	٥
١٠	٤٤	١٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥

(X) الأعداد بين قوسية القوية لغات المجموعات أكاديمياً . كل الأعداد جرت إلى عدة في 201١ .

هناك في كل مدرسة فئة في مجموعة الخمسة عشر في المائة إلى الخمسة والعشرين في المائة كان ينبغي أن تحتل مكانها في نسبة الخمسة عشر في المائة العليا .

وما كان لهؤلاء الطلاب أن يؤثروا في الأرقام الواردة بالجدول إلا تأثيراً طفيفاً ، لأن برامجهم كانت شبيهة ببرامج أولئك الطلاب الذين هم في فئة الخمسة عشر في المائة العليا .

وليس ثمة ضرورة لتحذير القارئ من محاولة التعميمات المبنية على البيانات الواردة في الجدولين ١ ، ٢ ، ٣ . ذلك أن الاثنتين والعشرين المدرسة الواردة في التقرير ليست بأية حال عينة عشوائية من المدارس الأمريكية الثانوية . وكل المدارس (فيما عدا اثنتين) كانت ذات حجم كاف (تضم فصول تخرج تبلغ المائة أو أكثر) ، وكلها كانت مدارس جامعة بدرجة فسيحة (إذا قورنت بمدارس الضواحي) وكلها ذات سمعة طيبة .

وإنه لمن الخطأ ، مثلاً ، أن يفترض أنه لكون الأغلبية العظمى في مدرستين من هذه المدارس ، من الأولاد الموهوبين أكاديمياً قد اختاروا برامج تتألف من تسع عشرة مادة أكاديمية على الأقل ، فإن قوائم المجدد الأكاديمي لعدد يبلغ ١٠ ٪ من المدارس الثانوية للوطن ستكشف عن نفس الوضع .

إن السبيل الوحيد لتحديد وتقرير ما يقوم الشباب الموهوبون أكاديمياً بدراسته في الواقع من الأمر في الأربعة الآلاف المدرسة الثانوية تقريباً ، ذات الحجم الكافي المنبئة في طول البلاد وعرضها ، هو تجميع قائمة جرد أكاديمي لكل مدرسة على حدة . ولقد بدأت إحدى الولايات في المضي في هذا الاتجاه ، ألا وهي ولاية ماريلاند .

الملحق ج :

قائمة الجرد الأكاديمي لولاية ماريلاند

لقد أخذت ولاية ماريلاند بزمام المبادرة في إعداد بيانات ذات دلالة ومغزى عن الدرجة التي يستحق بها الطلاب القادرون في كل مدرسة ثانوية ذات حجم كاف ، من الناحية الفكرية ، وعن الدرجة التي يستجيب بها هؤلاء الطلاب لهذا التحضير باختيار برنامج أكاديمي واسع من المقررات الصعبة .

ولقد أعد قسم التعليم بولاية ماريلاند قائمة جرد أكاديمي لكل اختبارات الطلاب من ذوي نسبة ذكاء ١٢٠ فما فوق في فصول التخرج لسنة ١٩٥٨ بالمدارس الثانوية لولاية ماريلاند ، والتي تضم ما لا يقل عن مائة طالب . ولقد كانت قائمة الجرد مرحلة واحدة من دراسة شاملة للأصول والقدرات العقلية والمقررات والمواد الدراسية والاهتمامات والميول وخطط المستقبل لكل خريجي سنة ١٩٥٨ .

وتسفر نتائج قائمة الجرد عن بعض الحقائق الهامة الطريفة عن كل مدرسة ثانوية على حدة في ولاية ماريلاند . وفي وسع المرء أن يعمم عن نسبة تلك المدارس التي توفر لطلابها الموهوبين أكاديمياً برنامجاً طيباً في بعض النواحي ، ولكنه لا يستطيع من ثم ، أن يعمم عن نظام التعليم الثانوي بالولاية ككل .

يوجد ١٤٧ مدرسة ثانوية عامة عالية في ولاية ماريلاند . منها

فقط ٥٢ (٣٥ ٪) بها فصول تخرج تضم على الأقل مائة من الطلاب .
ومن ثم اشتملت عليها قائمة الجرد الأكاديمي .

وحيث إن من المعتقد أن المدارس الصغرى لا تستطيع أن تلبى
حاجات الطالب الذكي تلبية كافية ، فلماذا لم تشملها قائمة الجرد .

ومن بين الاثنتين والخمسين المدرسة التي شملها البحث كانت هناك
٤٣ مدرسة ثانوية يوجد بها أولاد موهوبون أكاديمياً ، و ٤٦ مدرسة
يوجد بها بنات موهوبات أكاديمياً .

ولقد شملت قائمة الجرد ١٢٤٥ طالباً ، منهم ٧٤١ بنين ، ٥٠٤ بنات .
أما المدارس الثانوية الصغرى التي استبعدت من البحث والتي يبلغ
عددنا ٩٥ مدرسة ، فلم يكن بها سوى ١٣٩ طالباً من الموهوبين أكاديمياً .
ومن ثم فإن قائمة الجرد تشمل أكثر من ٩٠ ٪ من الطلاب الذين نسبة
ذكائهم ١٣٠ فما فوق .

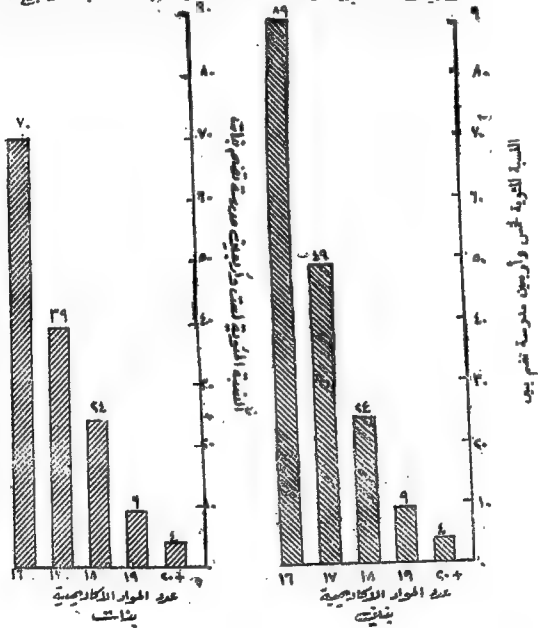
وثمة تعليقان عامان ينبغي ذكرهما عند التصدي للنتائج .

أولاً : تتفاوت المدارس تفاوتاً كبيراً في الدرجة التي تستطيع بها
توجيه طلابها الموهوبين أكاديمياً نحو المقررات الصعبة .

ثانياً : كل المدارس كان من الممكن أن يكون سجلها كافياً
ومرضياً ، لو أن مزيداً من الطلاب القادرين بها كانوا يدرسون ثلاث
سنوات وأكثر اللغة أجنبية .

الرسم البياني (١)

عدد المواد الدراسية التي يدرسها ٧٥٪ على الأقل من البنين والبنات
المتنزهين في أثناء اليوم من المرحلة الثانوية طبقاً لقائمة جرد فيسلي (١٩٥٠)



ومع ذلك فالتحتمس الجياش لمدارسنا العامة قد انصب في الآونة الأخيرة على الرياضيات والعلوم ، وليس على اللغات الأجنبية .

ومن ثم ، فمن المهم الالتفات إلى السجل الجيد بصفة عامة بالقياس إلى الأولاد ، الذي أحرزته مدارس ماريلاند الثانوية في هذين المجالين . فعلى الأقل سبع سنوات من الرياضيات والعلوم درسها كل الطلاب القادرين فعلا في ١١ مدرسة ثانوية (٢٤ ٪ من المدارس) ودرسها على الأقل ثلاثة أرباع هؤلاء الأولاد في ١٧ مدرسة (٤٠ ٪ تقريباً من المدارس) ودرسها نصف الطلاب القادرين في ٤٠ مدرسة (٩٠ ٪ تقريباً من المدارس)

يبدو أن البنات الأكثر قدرة لم يكن يمثلن على هذا النحو مثل البنين في فصول الرياضيات والعلوم ، فعلى الأقل سبع سنوات من هذه المواد كان يدرسها فعلا كل البنات القادرات في خمس مدارس ثانوية فقط (١١ ٪ من المدارس) ، وكان يدرسها على الأقل نصف البنات القادرات في ١٥ مدرسة ثانوية فقط (٢٣ ٪ من المدارس) . ولا يستطيع المرء أن يتلافى أن ينتهى إلى نتيجة أن بعض مدارس ماريلاند الثانوية ، بالسماح لبناتها الموهوبات أكاديمياً تحاشي دراسة الرياضيات والعلوم المتقدمة ، فهي بذلك إنما تحرم الدولة من عدد كبير من معلمي المستقبل في هذين الميدانين الهامين ، حيث يوجد الآن نقص فادح في معلمها المؤهلين .

على أن المشكلة الأكثر خطورة هي ميدان اللغة الأجنبية . فتمتد عدد قليل جداً من الطلاب القادرين — من كلا الجنسين — هو الذي يدرس لغة أجنبية كافية .

وانتظ السائد لدراسة اللغة الأجنبية في ماريلاند هو عامان من لغة واحدة . والحادث هو أن ثلاث سنوات على الأقل من لغة واحدة يدرسها ما لا يزيد على ثلث البنات القادرات ونصف الأولاد القادرين في أية مدرسة ثانوية . وهذا الرقم لا يبلغه إلا عدد قليل من المدارس في ثلاث منها ، بالقياس إلى البنات ، وفي اثنتين منها بالقياس إلى البنين . ونصف عدد البنات القادرات درسن على الأقل ثلاث سنوات في لغة واحدة في أربع مدارس ثانوية فقط على سبيل الحصر .

ولقد درس كل البنات القادرات فعلا — على الأقل — عامين في لغة أجنبية واحدة في سبع وعشرين مدرسة ثانوية (٥٩ ٪ من المدارس) . وعلى الأقل ثلاثة أرباع هؤلاء البنات درسنها في ٣٦ مدرسة ثانوية (٧٨ ٪ من المدارس) وعلى الأقل نصف البنات القادرات درسنها في ٤٩ مدرسة ثانوية (٨٩ ٪ من المدارس) .

ولقد درس كل الأولاد القادرين فعلا — على الأقل — عامين في لغة أجنبية واحدة في عشرين مدرسة ثانوية (٣٨ ٪ من المدارس) ودرسها ثلاثة أرباع هؤلاء الأولاد في ٣٨ مدرسة ثانوية (٨٥ ٪ من المدارس) ودرسها على الأقل نصف الأولاد القادرين في كل المدارس الثانوية فعلا .

ويوضح الرسم البياني أوجزا لعدد المقررات التي يختارها ثلاثة أرباع الطلاب القادرين في ٥٢ مدرسة .

ومن الحقائق الطريفة التي يكتشفها أن هناك عدداً من المدارس الثانوية في ولاية ماريلاند أخذ فيها ثلاثة أرباع الأولاد والبنات

القادرين عدداً من المواد الدراسية يصل إلى تسع عشرة من المواد التي تتطلب مذاكرة وواجبات منزلية ، وأن هناك عدداً قليلاً من المدارس احتوت برامج نفس النوع من الطلاب ، عشرين مادة أو أكثر من المواد التي تتطلب مذاكرة وواجبات منزلية .

وفي هذه المدارس ، توجد نسبة مئوية أكبر من المذكورة بكثير من الطلاب القادرين ، اختارت برنامجاً واسعاً حقاً من المواد الأكاديمية يفوق ما هو حادث في أي من المدارس الثانوية الاثنتي والعشرين الواردة في الملحق ث .

وأنا مدين بالفضل للدكتور توماس ج . بولن مدير التعليم بالولاية ، لقاء ما بذله من جهد في إعداد المادة التي أمكن تجميع قوائم الجرد الأكاديمي منها .

الملحق ح^(*) : التعليم المهني

التعريف : ينطبق اصطلاح التعليم المهني كما هو مستعمل في هذا التقرير على الدراسة التي تنجز على مستوى المدرسة الثانوية المزودة باعتمادات مالية بموجب قوانين التعليم المهني القوي لسنة ١٩١٧ (سميث هيوز Smith-Hughes) وللسنة ١٩٤٦ (جورج - باردن George Barden) أو على الدراسة المنظمة بنفس الطريقة ، ولكنها تؤدي بدون معونة فيدرالية .

على أن الاعتمادات المالية الفيدرالية يجب أن تعادل بنسبة معينة تناظرها من الولاية ، أو باعتمادات عملية عامة . وتوضع الاعتمادات الفيدرالية تحت تصرف مجالس الولايات للتعليم المهني (التي أنشئت بموجب قوانين الولاية) لكي ينفق منها على مرتبات ونفقات سفر المديرين والمشرفين ومدربي المعلمين ومرتبات المعلمين المتخصصين في البرامج المهنية ، وفقاً للشروط المنصوص عليها في قانوني سنة ١٩١٧ ، سنة ١٩٤٦ السابق ذكرهما .

والنقط القوي الراضن للإتفاق على برامج التعليم المهني هو كالآتي :

(*) هذا الملحق مبني على البيانات التي نشرها قسم التطعيم المهني بمكتب التربية والتعليم للولايات المتحدة الأمريكية (وخصوصاً النشرة رقم ١١٧ بعنوان برامج التعليم المهني العام) وكذلك على المقابلات والأحاديث التي جرت مع أعضاء القسم وأعضاء الرابطة الأمريكية المهنية .

أربعة دولارات تسهم بها الولاية نظير كل دولار من الحكومة الفيدرالية .

وجدير بالذكر أن المال الفيدرالي يعول كلا برامج المدارس الثانوية وبرامج تعليم الكبار ، وأن هذه الأخيرة تغلب على الأولى قليلا .

ومذا التقرير لا يتصدى إلا لبرامج المدارس الثانوية فقط .

الغرض : إن الغرض الذى يحكم برامج التعليم المهني على مستوى المدرسة الثانوية هو تنمية مهارات للاستخدام النافع في أعمال أو وظائف معينة . وهذه البرامج تربط بين عمل المدرسة وبين هدف مهني أو حرفي معين بالذات ، ولكنها تتضمن ما هو أكثر من التدريب في المهارات الوظيفية الخاصة .

على أن التعليم المهني لا يدير ، لكي يحل محل التعليم الأكاديمي العام ، ولكنه ينبثق منه فيكمله ويمزجه ويرفع من شأنه ويزيد عليه .

التعليم المهني جزء متكامل يلتحق في مقومات البرنامج التربوي برمته ، ويتطلب كفاية خاصة يفتقر إليها الطلاب على المستوى الأكاديمي الأدنى . فالقراء المتخلفون مثلا لا تنسئ لهم الإفادة من البرامج المهنية العادية .

الأمم جراء التنفيذي : لسكل ولاية مدير للتعليم المهني أو منصب يعادله كجزء من قسم التربية والتعليم بها . وإلى حد كبير فإن برامج التعليم المهني تدار كجزء من المنهج في المدارس الثانوية الجامعة .

على أن التعليم المهني في ولايات كونيكت وويسكونسن وماساوشوستس لا يدبر إلا في مدارس مهنية فنية منفصلة ، وفي كثير من المدن الكبرى في الولايات الأخرى أنشئت مدارس من هذا الطراز .

أنواع البرامج : يتضمن التعليم المهني الأنواع التالية من البرامج :

(أ) تجاري وصناعي (ت ، ص)

إن الغرض الرئيسي للتعليم التجاري والصناعي هو تزويد الطلاب بتعليم من نوع إعدادي لتنمية المهارات الأساسية المختصة بالأعمال اليدوية وأحكام الأمن والمعرفة الفنية المتخصصة وغيرها من ضروب المعلومات الصناعية المرتبطة بها بغرض تهيئة الأشخاص لتقلد الأعمال المفيدة في الحرف والأعمال الصناعية .

ويمكن بلوغ هذا المآرب بوساطة أنواع مختلفة من البرامج كل برنامج منها له طابعه المميز بالذات من حيث الوسيلة والغاية ، ومن حيث كونه يخطط لخدمة الحاجات التدريبية للعاملين في الميدان الصناعي ، كل على حدة .

وبرامج التدريب تنظم لكي تزود المتعلم بتعليم في :

- ١ - أي حرفة صناعية ، متخصصة تتطلب مهارة وحذاقاً أو نصف متخصصة تتطلب قدراً معيناً من المهارة والدقة ، أو أي صنعة أو مهنة تعمل مباشرة في تصميم أو إنتاج أو تحضير أو تسويق أو تجميع أو صيانة أو القيام على خدمة أو إصلاح أي سلع مصنوعة .

٢ - أى حرفة من حرف الخدمة أو صنعة لا تندرج تحت اسم زراعية ، أو إدارة أعمال أو مهنة مختصة أو تدبير منزلى .

٣ - أية حرف أخرى من قبيل الصنعة تعتبر عادة فنية يستخدم فيها عمال مثل المرضى ومساعدى المختبرات وكاتبى المسودات والفنيين الماهرين .

يبد أن البرامج التجارية والصناعية مقصورة بصفة عامة على العاملين من المدرسة الثانوية . والطالب يأخذ عادة مقررات فى الفنون الصناعية قبل الانخراط فى سلك البرنامج التجارى أو الصناعى .

ولكى يكون البرنامج التجارى والصناعى فعالا ، فلا بد أن تكون المدرسة كبيرة بدرجة كافية تسمح لها بدفع أجر مشرف على هذه البرامج يعمل طول الوقت . ويتعين أن يتضمن البرنامج أربع حرف - على الأقل - فى أعمال الورش ، أعمال التجارة ، أعمال النقل الميكانيكى وأعمال الكهرباء . ولقد أفضت لزوميات تنفيذ مثل هذه العملية أحيانا ، إلى تطور برامج مهنية فى المدارس الثانوية ذات طابع مجالى أو ميدانى يجمع كل فئة فى نسق واحد . وهذه البرامج تضم طلابا من مناطق تعليمية متعددة ، وتدفع الولاية عادة نفقات الاستقال .

ولعل ما هو أهم من حجم المدرسة هو نوع المجتمع المحلى والوضع الحرفى والمهنى فى نطاقها . ذلك أن البرنامج التجارى والصناعى يتطلب نفقات كبيرة ، وفى العادة ، وبصفة عامة فإن ، مجلس المدرسة لا يحفل بتدبير البرنامج ، ما لم يكن المجتمع المحلى قادرا على استخدام الخريجين واستيعابهم .

ومن ثم فن أُلزم ما يلزم وجود لجنة استشارية تتألف من رجال الأعمال المحليين وقادة العمال ، والمسكين بزمام المجتمع المحلى في ميادين نشاطه المختلفة .

ويحدد قانون سميت — هيويز Smith Hughes يوماً دراسياً قوامه ست ساعات لطلاب البرنامج التجارى والصناعى فى الصفين الحادى عشر والثانى عشر ، منها ثلاث ساعات فى الورشة ، وثلاث ساعات فى دراسة مواد التعليم الأكاديمى العام ، بما فى ذلك مادة واحدة على الأقل فى كل فصل دراسى — بحيث تتصل هذه المادة بالبرنامج المهنى — مثلاً الرياضيات أو الرسم الميكانيكى أو العلوم .

(ب) تعليم فن التوزيع

برامج التعليم التوزيعى تعد الطلاب للأعمال التى يؤديها من يعملون مباشرة فى مناشط ترويج السلع التجارية ، أو يتصلون بالمشتريين أو البائعين فى حالة :

- ١ — توزيع منتجات المزرعة والمصنع على المستهلكين ، أو تجار التجزئة ، أو الوسطاء ، أو تجار الجملة ، أو بيع الخدمات نفسها .
- ٢ — إدارة ، تنفيذ أو تسيير دفة أعمال تجارية تجزئة أو جملة أو خدمات .

وهذا البرنامج يسمى غالباً برنامج العمل / الخبرة . فى أثناء الصفين الحادى عشر والثانى عشر يعمل الطلاب فى وظيفة منتظمة ما لا يقل عن ١٥ ساعة أسبوعياً يأخذون لقاءها أجراً .

وكما هو الشأن في البرامج الأخرى ، فلا بد من أخذ مقرر واحد كل فصل دراسي في مادة دراسية تتصل بالعمل المهني .

(ت) التدبير المنزلي

إن الغرض المتحكم في التعليم المهني هو « تأهيل الطالب للخدمة المفيدة » ، ومن ثم ، يترتب على ذلك أن الغرض المتحكم في التعليم المهني ، بالقياس إلى برنامج التدبير المنزلي كما تدبره قوانين التعليم المهني ، هو الإعداد للاضطلاع بالمسؤوليات والمناشط المتضمنة في التدبير المنزلي ، وفي بلوغ رفاهة الأسرة . والغرض العام للتعليم المهني في التدبير المنزلي هو تهيئة تعليم يعين الأسر على الارتقاء بكيفية حياتها الأسرية عن طريق التثوير الأكثر فعالية ، والتنمية الذكية والإفادة الكاملة من الموارد الإنسانية والمادية .

ومن ثم فإن البرامج المهنية يلزم أن تدبر تعليميا في نواحي معيشة الأسرة والتدبير المنزلي .

والعلاوة في هذا البرنامج تتخرط في سلك دراسته طوال حياتها الدراسية الثانوية .

(ث) الزراعة

إن الغرض من التعليم المهني في الزراعة هو زيادة الكفاية في الفلاحة وإدارة شئون المزرعة ، وينتخرط الطلاب في سلك البرامج المهنية الزراعية طوال مقرر تعليمهم الثانوي . ولمدة ستة شهور على

الأئمن من السنة يتعين على الطلاب أن يتصلوا بأعمال المزرعة عن كئب حيث يسمح لهم بالاضطلاع بمسئولية كاملة لتنفيذ برامج عملية تحت إشراف معلم .

وفى واقع الأمر فإن معظم هذه البرامج تنفذ على أساس دورة تستغرق عاماً كاملاً ، حيث يعمل الطلاب فى المزارع فى أيام السبت وفى فترات بعد الظهر بعد اليوم الدراسى . وعلى الطلاب أيضاً أن يأخذوا مقرراً دراسياً واحداً يرتبط بالبرنامج كجزء نظامى من منبرهم الأكادى .

على أن الزراعة المهنية تشمل أيضاً ، كمنشط من مناشط خارج المنهج ، تدريباً فى النواحي المدنية والمهنية لحياة الفلاح ، ورابعة فلاحى أمريكا المقبلين F.F.A. مفتوحة لأى طالب فى البرنامج . وهى تحاول أن تهى خبرات عملية فى القيادة (كالخطابة وفن الإقناع ... الخ ..) وفن الإدارة (إدارة جمعية تعاونية ... الخ ..) .

(ج) التريض العمل

هذا البرنامج يعمل كقسم من أقسام برنامج تجارى وصناعى .

(ح) صيد الأسماك (تجارى)

هذا البرنامج الجديد مقسم بين البرنامجين التجارى والصناعى والتعليم التوزيعى ، وهوفى معظمه ينشأ من أجل الكبار ، وليس على مستوى المدرسة الثانوية .

تعليقات : أولاً : أى شىء يقال أو يكتب عن موضوع التعليم المنهى ينبغى أن ينظر إليه بالقياس إلى الولاية التى تقوم فيها المدرسة

للحق ٤٨ ولاية لمعد المدارس الثانوية العامة وعدد القيددين بالصعب الثاني عشر

الولاية	تقدير المجموع الكلي لطلاب الصف الثاني عشر	طلاب الصف الثاني عشر		تقدير المجموع الكلي لطلاب الصف الثاني عشر	الولاية	تقدير المجموع الكلي لطلاب الصف الثاني عشر	طلاب الصف الثاني عشر		تقدير المجموع الكلي لطلاب الصف الثاني عشر	الولاية	تقدير المجموع الكلي لطلاب الصف الثاني عشر	طلاب الصف الثاني عشر		تقدير المجموع الكلي لطلاب الصف الثاني عشر
		تقدير العدد	تقدير القيمة				تقدير العدد	تقدير القيمة				تقدير العدد	تقدير القيمة	
1 - ألبانيا	1907-1908	28,609	19,301	77	534	487	91	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908
1 - أروغوا	1907-1908	8,876	1,837	22	83	92	70	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908
1 - أركنساس	1907-1908	16,803	12,770	73	291	288	90	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908
1 - كاليفورنيا	1907-1908	139,947	139,947	21	481	128	38	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908
1 - كونوادلو	1908-1909	19,301	19,301	24	218	218	82	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - كوبيكت	1906-1907	10,000	2,440	16	100	39	29	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907
1 - ديلوار	1906-1907	2,900	1,670	29	32	20	76	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907
1 - فلوريديا	1908-1909	30,321	27,308	20	312	211	80	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - جورجيا	1906-1907	10,000	10,000	66	117	117	70	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907
1 - إنداهو	1908-1909	7,832	3,600	22	107	107	82	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - إلينوي	1907-1908	78,033	18,201	23	73	87	70	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908
1 - إنديانا	1906-1907	26,388	18,733	20	82	82	78	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907
1 - آيوا	1908-1909	29,308	19,308	20	72	72	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - كانساس	1908-1909	20,933	12,938	21	33	33	81	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - كنتكي	1908-1909	23,800	12,800	20	23	23	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لويزيانا	1908-1909	22,229	12,228	20	28	28	89	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - ميسوري	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - مونتانا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - ماريلاند	1906-1907	10,133	3,963	26	127	127	90	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907	1906-1907
1 - ماساشوسيتس	1907-1908	20,900	10,900	10	22	22	70	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908	1907-1908
1 - ميسوري	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيوهامشير	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو جيرسي	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو مكسيكو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيويورك	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث كارولينا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث داكوتا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - أهايو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لوكلاند	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لويزيانا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - ميسوري	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو هامبشير	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو جيرسي	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو مكسيكو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيويورك	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث كارولينا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث داكوتا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - أهايو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لوكلاند	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لويزيانا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - ميسوري	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو هامبشير	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو جيرسي	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو مكسيكو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيويورك	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث كارولينا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث داكوتا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - أهايو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لوكلاند	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لويزيانا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - ميسوري	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو هامبشير	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو جيرسي	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو مكسيكو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيويورك	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث كارولينا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث داكوتا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - أهايو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لوكلاند	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لويزيانا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - ميسوري	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو هامبشير	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو جيرسي	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيو مكسيكو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نيويورك	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث كارولينا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - نورث داكوتا	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - أهايو	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909	1908-1909
1 - لوكلاند	1908-1909	19,000	12,376	27	33	33	70	1908-1909	1					

١ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٢ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٣ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٤ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٥ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٦ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٧ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٨ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
٩ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .
١٠ - إصدارات النيابة العامة للشرطة في الزلازل .

الثانوية وكما سبق ذكره ، فإن إدارة البرامج المهنية الممولة بالمعونة الفيدرالية تختلف من ولاية لأخرى .

ولأنى لأميل كل الميل فى صف تضمن التربة المهنية فى المدرسة الثانوية الجامعة ، بدلاً من تقديمها فى مدرسة ثانوية منفصلة ، والأسباب التى تدفعنى إلى ذلك أسباب اجتماعية إلى حد كبير ، وليست تعليمية . فأتأعتقد أنه من المهم جداً لمستقبل الديمقراطية الأمريكية أن تتوثق عرى العلاقات بقدر الإمكان فى المدرسة الثانوية بين صاحب المهنة المقبل ، وصاحب الحرية المنهبل ، ورجل الصناعة المقبل ، وقائد العمل والعمال المقبل ، وبائع المستقبل ومهندس المستقبل .

وكما أكدت دائماً فى كتاباتى ، وفى الأجزاء السابقة من هذا التقرير فإننى أؤمن بأن من أحسد المبادئ الأساسية للمجتمع الأمريكى هو المساواة فى المكانة والقديرين كل أشكال العمل الشريف ، وكذلك تكافؤ الفرص .

وعندى أن من المرغوب فيه لأكبر عدد يمكن من البنين والبنات فى المدرسة الثانوية أن يكون لديهم هدف مسمى نهائى يسعون فى طلبه .

ومن المحتمل أن كثيراً منهم قد يغيرون فكرهم قبل نهاية مطاف المدرسة الثانوية ، أو فيما بعد ذلك من حياتهم .

ولكن إذا استقر فى وعى الطالب ، ولدا كان أم بنتاً ، أن ما يدرسه فى المدرسة سيكون له أهمية ومعنى ودلالة فى حياته المقبلة ، فإن الدراسة موضوع عمله وجهده تكتسب أهمية جديدة . وليس ثمرة ريب فى أن مثل هؤلاء الطلاب والملتزمين قليلاً ما يمتحنون إلى تضييع وقته

أو تبديد طاقتهم هباء ، أو اتخاذ موقف سلبي حيال عملهم في المدرسة .

تحليل السجود : الجدول الآتي (الجدول ح ١) يعرض البيانات الخاصة بالتعليم المهني في إحدى وعشرين ولاية . والطلاب الذين يشملهم هذا التبويب قد يكونون منخرطين في سلك مدرسة ثانوية بجامعة ، أو مدرسة مهنية منفصلة .

ومن المهم ملاحظة الاختلافات الشاسعة في النسبة المئوية للشباب المنخرطين في سلك مقررات مهنية مماثلة بالاعتمادات الفيدرالية .

وسيتجلى للقارئ أن النسبة المئوية للأولاد الذين يأخذون عملاً مهنيًا غير زراعي على مستوى المدرسة الثانوية تتفاوت بنسبة خمسة أضعاف بين ولاية أوهايو (٧٣٪) وولاية ديلاوير (٣٦١٪) على أن النسبة المئوية للمنخرطين في سلك البرامج المهنية الزراعية تتفاوت أكثر من ذلك . فالحد الأدنى في ولاية كونيتيكت هو (١٥ ٪) والحد الأعلى في ولاية تكساس ، هو (٢٦١٪) ، وهذه الاختلافات ذات علاقة متبادلة نسبية مع درجة أهمية الزراعة في اقتصاد الولاية . هذا في حين أن الاختلافات في النسب المئوية للبرامج التجارية والصناعية وبرامج التعليم التوزيعي تعكس قرارات ونوايا السلطات التربوية ، إذ يبدو أنه لا يوجد معامل ارتباط واضح بين الأرقام وبين درجة تصنيع الولاية .

وإن المرء ليحصل على بيانات تفوق السابقة في الأهمية والخطورة إذا ما حلل هذه الأرقام وفحصها وكسرها مدرسة مدرسة .

يبد أن هذه البيانات التفصيلية ليست موجودة في شكل مجمع .

الملحق (خ)

إحصاء يشمل ٤٨ ولاية للدارس الثانوية والمعبدن بها .

الملحق د : تعليمات بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمي (١)

قائمة الجرد الأكاديمي عبارة عن تقرير للواقع من الأمر . وبالإحكام الوحيدة الصادرة في هذا الصدد هي الأحكام المتضمنة في تقرير المعايير الخاصة بتحديد المهوبين أكاديمياً وفي تطبيق تلك المعايير .

على أن مجلس المدرسة ، وهيئة الإدارة ، وكذلك هيئة التدريس ، ربما يكونون قد صاغوا سياسة فيما يتعلق بما يتعين على تلك الفئة من الطلاب أن تدرسه . وفي مثل هذه الحالة ، فإن نتائج قائمة الجرد الأكاديمي يمكن أن تطابق مقابل المقررات أو البرامج الموصى بها ، وعندئذ تستدل البنية إلى أي حد اختارت هذه الفئة من الطلاب المقررات التي توصى بها المدرسة (انظر التوصية التاسعة) .

وضع المعايير : إن التحديد الإحصائي للطلاب المهوب أكاديمياً أمر بالغ الأهمية في دراسة من هذا النوع ، ويجب أن يبتذل أكبر قدر من الدقة والعناية في سبيل الوصول إليه ، ولقد تم بلوغ هذا التحديد الإحصائي على يد عدد من المدارس بالطريقة الآتية :

(١) من سجلات طلاب عام التخرج السابق .

أعمل قائمة ضع فيها اسم كل طالب حصل في الصفوف ٧ ، ٨ أو ٩ على تقدير في اختبار من اختبارات الكفاية أو الذكاء أكثر من مرقق

(١) موجز للدليل القى نشره مركز الاختبارات التربوية ، برنستون ، نيوجرسي

قياسى واحد فوق المعدل ، وهذا التقدير معادل للرتبة الرابعة والثمانين من المعدل المئوى .

فإذا كانت نتيجة الاختبار مرسومة بعلامة نسبة ذكاه فإن درجة المروق القياسى الواحد فوق المعدل ستكون حوالى ١١٥ ، ولكن ينبغي عندئذ الرجوع إلى دلائل الاختبار لإيجاد درجة المروق القياسى بالأرقام الدالة على نسبة الذكاء التى ينبغى أن تضاف إلى مائة للحصول على الدرجة القاطعة .

ولكن إذا كانت نتيجة الاختبار تقدم على أنها درجات قياسية (اشتقاقاً من المروق القياسى) ، فإن دليل الاختبار سيبين أى درجة هى درجة المروق القياسى فوق معدل المجموعة المعيارية .

(ب) أضف إلى هذه القائمة الخاصة بالطلاب ذوى التقديرات العالية فى اختبارات الكفاية الأكاديمية أسماء فئة الطلاب الآخرين ، بصرف النظر عن تقديرات الحاصلين عليها فى اختبارات الكفاية الدراسية ، الذين حصلوا فى الصف التاسع على تقدير ممتاز بمرتبة الشرف (من ٩٠ إلى ١٠٠) فى مقرر الجبر الابتدائى .

إن القائمة المجمعة بالطريقة السابقة ستكون قائمة تحوى كل خريجى العام الماضى الذين كانوا إما من فئة الخمسة عشر فى المائة العليا فى الدرجات الحاصلين عليها فى اختبارات القدرة الدراسية ، بالقياس إلى عينة من الطلاب على الصعيد القومى ، وإما ضمن الحاصلين على أعلى الدرجات فى مقرر جبر السنة الأولى .

وحيث إن كثيراً من اختبارات الذكاء تميل إلى إعطاء مزيد من الوزن للقدرة الكلامية ، فإن إضافة معيار التحصيل الممتاز في الجبر تضمن عدم إغفال بعض الطلاب القادرين جداً الذين يفكرون إلى المهارات الكلامية التي لم تتطور عندهم بعد .

ومن ثم فإن هذه القائمة ستحتوي أسماء معظم الطلاب في الفصل الذين كان من الممكن وصفهم بالطلاب ذوي إمكانات النجاة ، الذين يرجح أنهم ولهم الفلاح عند دخولهم المدرسة الثانوية منذ أربعة أو خمسة أعوام مضت في مستهل دراستهم الثانوية .

والمعيار الرئيسي المستعمل هو أنه كان في وسعهم الحصول على درجات في اختبارات الكفاية والقدرة تضمنهم في نسبة خمسة عشر في المائة الأعلى من الطلاب الذين اختبروا في العينة القومية المياريية .

وهذه العبارة تعني أن في مدرسة واحدة قد تكون هناك نسبة مئوية ضئيلة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً ، في حين أن في مدرسة أخرى قد يكون نصف الفصل موسوماً بهذه الخصيصة .

ومن المهم تأكيد أهمية مقارنة درجات اختبارات الطلاب بالمعايير التي وضعها ناشر الاختبار بدلاً من مقارنتها بمعايير المدرسة أو المعايير المحلية .

ذلك أن اللجوء إلى المعايير المحلية أو توزيع المدرسة للدرجات في تقرير وتحديد الطلاب الموهوبين أكاديمياً من الممكن أن يكون مضللاً جداً . ومن الممكن أن يتسبب في تفسيرات خطيرة لنتائج الطلاب ما لم يتصادف

أن يكون توزيع المواهب الأكاديمية في المدرسة مطابقاً تماماً لتوزيع الحادث في عينة اختبار الناشر على الصعيد القومي .

لهذا استعمل معايير الناشر : ومن الهام أيضاً أن نذكر أنه عند وضع معايير تحديد الطلاب الموهوبين أكاديمياً ، ينبغي أن تقبل فقط المعايير المحددة موضوعياً ، وفي المثال الذي ضربناه كانت المعايير درجات فوق مستوى معين بموجب اختبارات قدرة دراسية أو تفوق ممتاز في أحد المقررات الرياضية ، فلا ينبغي احتواء القائمة على طلاب مجرد أن بعض المعلمين يعتقدون أنه ذكي ، أو لأنه على متوسط عال في التقدير النهائي لمقرراته ، أو مجرد كونه انخرط في سلك مقررات أكاديمية متقدمة .

على أن المعايير الموضوعية مثل درجات الاختبار وتقديرات الجبر ، لا تضمن بالضرورة أن كل الطلاب الموهوبين أكاديمياً سيندرجون ضمن نسبة خمسة عشر في المائة العليا ، ولكن المعايير الواضحة البسيطة والموضوعية لازمة للتقليل من نسبة الخطأ الهامشي .

المحصل على البيانات : إن العمل المطلوب هو الحصول على سجلات كل الطلاب في فصل التخرج للعام السابق الذين تلاقوا مع أو تفوقوا على التحديد الإحصائي للموهوبين أكاديمياً عندما كانوا في الصف الثامن أو الصف التاسع ، ثم بعد ذلك فحص ورصد قائمة المقررات التي أخذها كل من هؤلاء الطلاب عندما كان في المدرسة الثانوية .

وثمة طرق عديدة بمكنة لجمع هذه البيانات . وأحسن طريقة لمدرسة معينة بالذات هى أسهل طريقة ، واختيار الطريقة يتوقف على الكيفية التى تحفظ بها سجلات الطلاب ، وعلى من الذى يجمع البيانات أو المادة المطلوبة .

وثمة طريقة بسيطة للحصول على هذه البيانات وتسجيلها ، سنوجزها للقارئ فيما يلى لىكى نزوده بمثال لطريقة ميسرة فى وسع المدارس أن تراجعها وتعديلها لىكى تلائم سجلاتها الخاصة بها وحاجاتها المعينة .

طريقة البطاقة المسننة (نموذج الموضح) : إن طريقة البطاقة المسننة تهيء وسيلة سهلة للتسجيل وتحليل صنوف متنوعة من البيانات عن عدد محدود من الحالات . وهى تسمح بتسجيل البيانات على يد شخص غير مدرب . ولكنه دقيق وأمين ، مع استعمال نماذج يتسنى للمدرسة أن تصنعها على آلة نسخها الخاصة .

ثم إن الطريقة تنجب تحليلات مركبة بالوسائل البصرية . والامر يحتاج إلى شيء من الدقة والعناية فى تصميم البطاقة ، بحيث إن كل « بند » من البنود الذى يهتم المدرسة تخصص له مساحة للتفسير والاستدلال على حافة البطاقة .

ولكن فحص المقررات التى تأخذها فئة محددة من الطلاب لا ينبغي أن يفرض ضريبة باهظة على سعة بطاقة حجمها ٥ بوصات \times ٨ بوصات .

والرسم الموضح فيما بعد يبين نموذجاً لهذه البطاقة الميسرة المصنوعة عالياً . وباستعمال هذه البطاقة فإن الشخص الذى ييؤب البيانات المجمعة يعضى فى الخطوات الآتية سردها مخصصاً لكل طالب فى الفصل على حدة بطاقة مرقفة ومميزة ، والذى يدل سجله الدائم على أنه إما لاقى معيار درجة الاختبار ، وإما معيار تقدير الجبر . وإليك الخطوات :

(١) اكتب فى الجزء الأوسط من البطاقة

١ - رقم الطالب السرى (ربما يكون رقمه فى قائمة الفصل ، أو أى رقم يستدل به على اسمه مع البطاقة إذا احتاج الأمر . فيما بعد إلى التثبت) ولا يكتب اسم الطالب على البطاقة .

٢ - الحروف الأولى من اسم الشخص المالىء للبطاقة بالعلامات المميزة .

٣ - اسم اختبار القدرة المدرسية المستعمل كمعيار أو الرموز الدالة عليه مع ذكر الشهر والسنة اللذين أجرى فيهما الاختبار .

(ب) باستعمال قلم ملون ، وضع كل منزلة خانة ، مناسبة بعلامة ثقيلة واضحة تتجاوز حافة البطاقة (العلامات المستقيمة الموازية لحواف الخانة ، والواقعة قرب منتصف المسافة بين حواف الخانة ، تيسر عمل عد العلامات فيما بعد) .

(ت) ضع علامة أولاً على الخانة المبيئة لجنس الطالب ، ذكر أ كان أم أنثى .

(ث) ثم وضع علامة في الخانة المبيّنة لتقدير الاختبار أو التقدير الحاصل عليه في الجبر .

(ج) ثم وضع علامة في الخانة المناسبة لبيان ما هو معروف عن حياة الطالب بعد المرحلة الثانوية .

(ح) أمسك البطاقة بحيث يكون بعدها الطولى في وضع أفقى ، ثم اكتب قائمة بأسماء المقررات التى أخذها الطالب في كل سنة من سنوات الدراسة الثانوية الأربع ، وضع علامة مسننة في الخانات المناسبة .

وللتقليل من كمية الجهد السكتانى الذى يتضمنه هذا الإجراء ، في وسع المدرسة أن تطبع أسماء المقررات المناسبة لكل صف دراسى في الخانات ، ثم تضع العلامة المسننة على المقررات التى درسها الطالب فعلاً .

(خ) والبطاقة النموذجية المعروضة هنا لها خانة صغيرة إلى جانب المساحة المخصصة لكل مقرر دراسى التى يمكن أن يذكر فيها الدرجة المعينة التى حصل عليها في مقرر معين . على أن الدرجات أو التقديرات ليست بيانات ضرورية في بحث من هذا النوع ، وإن كان ذكرها على البطاقات قد يكون مفيداً في بحوث أخرى قد ترغب المدرسة في إجرائها فيما بعد .

فإذا تم تسجيل العلامات في البطاقات لكل الطلاب في الفصل الذين لاقوا في الصف الثامن أو التاسع معايير التصنيف كوهوبين أكاديمياً فمن المستحسن أن يقوم مراجع بمراجعة حوالى ١٠٪ من البطاقات للتأكد من دقة وصحة وكال تدوين العلامات .

إن نتائج البحث لا يمكن أن تكون أكثر صحة أو دقة مما يكون عليه التنسيق الأصلي ومطابقة الأرقام التي وضعت على البطاقات على الأسماء الأصلية لأصحابها .

فإذا ما تم التثبت من الصحة والدقة ، أصبحت البيانات المسجلة على البطاقات معدة للتحليل .

وتحليل البطاقات المسننة طريقة بسيطة من العد . ففي وسع المرء أن يفرز البطاقات وبعد العلامات بسرعة كبيرة .

ولعل الخطوة الأولى في تحليل من هذا النوع هي فصل البطاقات على أساس الجنس ، حيث إن النتائج النهائية تكون أوفى معنى إذا وضعت تقارير سجلات البنين والبنات ، كلا على حدة .

كل المطلوب ببساطة هو أن تتأكد من أن كل البطاقات ترص على نفس الوجه ، وأنها لا تقلب رأساً على عقب ، ثم رصها جميعاً في خط مستقيم بحيث إن الحافة فقط (الحافة المبين عليها تصنيف الجنس) لكل بطاقة تبدو من أسفل البطاقة التي فوقها . عندئذ تبدو العلامات الموضوعة على بطاقات البنين في صف ، والعلامات الموضوعة على بطاقات البنات في صف آخر .

ثم افصل بعد ذلك بطاقات البنين من بطاقات البنات .

أما الخطوة التالية فهي تحليل المقررات التي أخذها الطلاب الموهوبون أكاديمياً . والطريقة المتبعة هنا بسيطة — رص البطاقات مرة ثانية في خط مستقيم بحيث إن الحافات فقط التي تظهر عليها البيانات

المطلوبة هي التي تبدو لحسب ، وبعد ذلك عد العلامات لكل مقرر .
وفي وسع كل مدرسة أن تصمم بطاقتها الخاصة التي تناسب حاجاتها
على أفضل نحو مستطاع وتتلاءم مع نظامها المتبع في حفظ سجلاتها ،
ولكن طريقة تحليل البطاقة المسننة تظل واحدة كما هي (*) .

نفسر النتائج : بعد الانتهاء من العد ، سيكون هناك عدد لكل مقرر
في القائمة أو سلسلة مقررات متتابة تبين نسبة التكرار التي أخذها
الطلاب الموهوبون أكاديمياً ذلك المقرر بالذات في المجموعة موضوع
البحث . على أن تفسير تلك الأعداد واستخلاص نتائجها وإعداد
التقارير الخاصة بها ، يمكن أن يتم على أي نحو تفضله المدرسة .

يبد أن مثل هذه النتائج يمكن تفسيرها بكل سهولة في الغالب إذا
حولت إلى نسب مئوية ، وعبر عنها برسوم بيانية على غرار ما فعلنا في
الجزء الخاص بالنتائج الأساسية للبحث .

(*) مسودح لأي مدرسة أن تستعمل هذا التصميم للبطاقة بدون الحصول على
إذن خاص ، وأن تفتح العدد المطلوب منه كما تشاء :

١ - بطريقة ورق الشمع للطايم التضاحة .

٢ - بطريقة تصوير النموذج وطبعه .

ويمكن الحصول على بطاقات مطبوعة من هذا النموذج بثمان اسمي . الاستفسارات
توجه باسم « بحث المدرسة الأمريكية الثانوية » ٢٠ شارع ناسو ، برنستون ليجرسى .

هذا الكتاب

هذا الكتاب وثيقة واقعية مقرونة بالتفسير والتحليل دون تحيز
لمدرسة فكرية معينة ، أو مشايعة لمذهب تربوي خاص ، أو انتصار
لفئة من هنا أو من هناك .

فهو يقدم تحليلاً فاحصاً دقيقاً لمشكلات وحاجات المدارس الثانوية
في أمريكا على نطاق الولايات كلها ، وهو مزود بإحصاءات طريفة
وبسيطة ، ولعل أهم ميزة في هذا الكتاب أنه جمل من الإحصاءات التي
جمعها وقدمها مادة شبيهة جلية على خلاف معظم الكتب الأخرى التي
تجمل من الإحصاءات بيانات جافة تكاد تطمس الغرض الذي من
أجله جمعت .

والواقع أن المؤلف لا يقدم للقارئ إحصاءات ، بقدر ما يجعل
هذه الإحصاءات تنطق وتسكلم وتصرخ وتنادى وتثير وتنير .

ثمة ميزة أخرى لهذا الكتاب ، هي أنه لا يقتصر على العرض
والفحص وتسجيل الحقائق ، وإنما يقرن كل مشكلة بطريقة لحلها
حاجة بوسيلة لإشباعها .

Bibliotheca Alexandrina



0617392



سنة ١٩٦٥

٢٦

الطبعة العالمية ١٦، ١٧ ش. مخرج سعد النخاعة